

Språklæring frå eit nynorskperspektiv. Bruk av engelsk-bokmål ordbøker og læringsutbytte i engelskfaget hos nynorskspåklege elevar.

Blir læringsutbyttet i engelsk dårlegare for nynorskelevar som må nytte ordbok på bokmål enn for bokmåselevar som får ordbok på si eiga målform?

Reidun Nes Kleppe



Masteroppgåve i tilpassa opplæring

UNIVERSITETET I OSLO

November 2009

FORORD

Endeleg er oppgåva ferdig, og det er ei fantastisk god kjensle å kunne seie at dette får halde. Nok er nok. Hadde eg ikkje hatt ein frist for innlevering kunne eg vel halde på i årevis, for ein blir vel aldri heilt fornøgd. Kvar gong eg har slått på PCen for å arbeide med avhandlinga, har eg funne noko å endre på. To og eit halvt år er lang tid, eit langt svangerskap, og det er på tide at det tilpassa barnet blir født.

Eg vil mest av alt takke min snille son Ådne Reidar på 11 år som har vore uendelig tolmodig med si opptatte mor, som helg etter helg har brukt tida framfor Pcen på bekostning av fjellturar og andre kjekke aktivitetar. Mine to døtre i Bergen, Janne Renate og Kathrine har trøsta og oppmuntra meg på telefon mang ein gong når eg har vore sliten. Full lærarjobb er ofte intenst nok om ein ikkje skal ta master ved sida av.

Takk til administrasjonen ved Eid ungdomsskule som har gjeve meg fri til samlingar utan å trekke meg i lønn. Eg vil også takke veileidar Michail for god hjelp, og takk til dei som hjelpte meg med informantar på bokmål i siste liten.

Arbeidet har vore lærerikt og kjekt, og eg har lært mykje om språklæring som eg ikkje kunne frå før, trass i mellomfag i engelsk i York og 15 vekttal ved UiB i sosiolingvistikk.

Takk også til lærarane som tok seg tid til å gjennomføre undersøkinga i klassene sine. Håper de fann det nyttig, trass i at mange av orda var vanskelege å finne for nynorskelevane.

Takk også til Bente som har lese korrektur og kommentert undervegs og har vore til uvurderlig hjelp.

Nordfjordeid, november 2009

Reidun Nes Kleppe

SAMANDRAG

Det overordna temaet for mi masteroppgåve er bruk av bokmålsordbok i engelskfaget for ungdomsskuleelevar med nynorsk som hovudmål. Eg ynskjer å finne ut om læringsutbytte i engelskfaget for elevar som har nynorsk som hovudmål vert dårlegare enn for dei med bokmål som hovudmål, fordi svært mange av nynorskelevane ikkje får nytte ordbok på si eiga målform.

Dette er noko som eg sjølv som lærar i ungdomsskulen har forundra meg over gong på gong, når eg ser at mine nynorskelevar ikkje finn orda dei leitar etter fordi ordboka er på bokmål. Kvifor får ikkje nynorskelevane ordbok på eiga målform? Dette har frustrert meg i så stor grad at eg har valt å basere mi masteroppgåve på ei undersøking der eg prøver å finne ut om dette er rett, eller om alle elevar, nynorsk som bokmål, har like store vanskar med å slå opp i ei ordbok, uansett målform på boka.

Undersøkinga mi er i utgangspunktet induktiv, då eg ikkje kan finne at det har vore gjort undersøkingar på dette feltet tidlegare. Den metodiske tilnerminga eg har valt å nytte er kvantitativ, ved at eg har sendt ut utfyllingskjema til informantar i heile Sogn og Fjordane fylke. Spørjeundersøkinga har gått ut til alle 8.klassene, av di desse elevane har fått lite opplæring i bokmål i skulen, samstundes som det blir krevd at dei skal skrive lengre samanhengande tekstar på engelsk. Her vert ordboka viktig i skriveprosessen, i tillegg til at dei nyttar ordbøker og oversetjingsprogram som dei finn på internett eller på datamaskina. Desse er også på bokmål .

Som teorigrunnlag har eg valt å ta for meg innlæring av språk med hovudvekt på andrespråk, der språkforskarane Vygotsky, Selinker og Krashen sine studiar er sentrale. Mellomspråksteorien til Selinker, monitorteorien til Krashen og Vygotsky sine sosiokulturelle læringsteoriar vert belyst og sett opp imot mine resultat, i tillegg til at eg tek føre med det eg har funne av teoriar og forskning på bruk av ordbok. Eg tek også føre meg m.a. opplæringslova, LK 07, og språk knytt til identitet.

Resultata av undersøkinga er framstilt i krysstabellar, der eg viser i kor stor grad informantane har hatt vanskar med å finne rett ord i ordboka , med samanlikningar

mellom nynorsk-og bokmålsinformantar. Eg ser også på om vanskane har samanheng med kjønn, karakternivå, foreldra sitt hovudmål, o.a.

Ut frå analysar av innkomne data ser eg tydeleg at bokmåselevane har større utbytte av å bruke ordbok enn nynorskelevane. Ved 50 av 58 utvalde ord i ordboka har bokmåselevane fleire rette enn nynorskelevane. Det same gjeld ved analyse av svar på spørsmålet om kor ofte dei fann ordet i ordboka. Her har bokmåselevane funne det rette ordet mykje oftare enn nynorskelevane. Ved 57 av 58 av orda har nynorskelevane hatt større problem enn bokmåselevane å finne orda. Eg ser også at dette har liten samanheng med foreldra si målform, nynorskelevane som har foreldre med bokmål som hovudmål får ikkje fleire rette ord. I tillegg ser eg ut frå mine data at sjølv om foreldra har bokmål som målform vel nesten samtlege av nynorskelevane å skrive på nynorsk. Ein liten prosentdel av jentene likar betre å skrive på bokmål enn på nynorsk, men dette gjeld ikkje gutane.

Dette er noko eg ser som svært diskriminerande, og ynskjer difor å setje fokus på rettane til dei med nynorsk som hovudmål.

Innhald

FORORD	2
SAMANDRAG	3
INNHALD	5
1. INNLEIING	8
1.1 TEMA FOR OPPGÅVA	8
1.2 BAKGRUNN	9
1.3 GRUNN FOR VAL AV OPPGÅVE	10
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL	12
1.5 OPPBYGGING AV OPPGÅVA	13
2. TEORI: SENTRALE OMGREP	14
2.1 INNLEIING	14
2.2 TILPASSA OPPLÆRING	14
2.3 OPPLÆRINGSLOVA	15
2.4 KUNNSKAPSLØFTET, LK06, OM ENGELSKFAGET	16
2.5 LIKEVERD	17
2.6 SPRÅK OG IDENTITET	17
2.7 BRUK AV ORDBOK I FRAMANDSPRÅKOPPLÆRINGA	18
2.8 MORSMÅLET - EIN RESSURS VED ANDRESPRÅKSLÆRING	19
2.9 Å LÆRE EIT SPRÅK GJENNOM EIT 2. SPRÅK	19
3. SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIV PÅ LÆRING	21
3.1 SEKS SENTRALE ASPEKT VED SOSIOKULTURELL LÆRING	21

4.	SPRÅKSITUASJON OG PEDAGOGISKE GRUNNTANKAR.....	24
4.1	SPRÅKSITUASJONEN I NOREG NO	24
4.2	UNDERVISNINGSMETODAR GJENNOM TIDENE	25
5.	Å KUNNE ORD OG OMGREP.....	26
5.1	Å KUNNE EIT ORD.....	26
5.2	Å LÆRE EIT ORD	27
5.3	SKILJE MELLOM ORD OG OMGREP.....	28
5.4	AKTIVT OG PASSIVT ORDFORRÅD	28
5.5	EIT ORD, EI TYDING; PROTOTYPAR AV ORD?	29
5.6	ORDINNLÆRING ELLER GRAMMATIKK	30
5.7	OPTIMAL ALDER FOR FRAMANDSPRÅKLÆRING.....	31
6.	ORDBØKER OG BRUK AV ANDRE LÆREBØKER.....	32
6.1	PÅVERKAR LÆREMIDLA SPRÅKINNLÆRINGA?	32
6.2	BRUK AV ORDBOK	32
7.	TEORiar OM BARN SINE EVNE TIL Å LÆRE SPRÅK.....	36
7.1	MEDFØDD SPRÅKLÆRINGSEVNE	36
7.2	MELLOMSPRÅKSTEORIEN.....	37
7.3	KRASHEN SINE FEM HYPOTESAR OM ANDRESPRÅKSLÆRING	38
7.4	"A LITTLE HELP FROM MY FRIENDS". VYGOTSKY SI UTVIKLINGSSONE.....	42
7.5	SAMANHENG MELLOM TANKE, SPRÅK OG TALE	43
8.	FORSKINGSTILNÆRMING OG METODE	44
8.1	KVANTITATIV FORSKING.....	44

8.2	BAKGRUNN FOR VAL AV METODE	44
8.3	INSTRUMENTET : SPØRJESKJEMA	45
8.4	UTVALET	47
8.5	PILOTUNDERSØKING	48
8.6	IGANGSETJING AV UNDERSØKINGA.....	50
8.7	MI UNDERSØKING – DATAINNSAMLING.....	51
8.7.1	<i>Instrumentet -spørjeskjema</i>	51
8.7.2	<i>Datainnsamling</i>	53
8.7.3	<i>Etiske omsyn</i>	53
8.8	RELIABILITET OG VALIDITET	55
9.	ANALYSE OG DISKUSJON	59
9.1	INNLEIING	59
9.2	RESULTAT AV UNDERSØKINGA	59
9.3	ANALYSE OG DRØFTING	65
10	KONKLUSJON.....	75
10.	LITTERATURLISTE:.....	78
11.	VEDLEGG	82

1. INNLEIING

1.1 Tema for oppgåva

I mi oppgåve ser eg på innlæring av framandspråk i grunnskulen, nærare bestemt i overgangen mellom barne- og ungdomsskule. Innlæring av framandspråk er ei utfordring for mange elevar, særleg i denne perioden då dei fleste skal lære eit nytt framandspråk, i tillegg til engelsk. Eg ynskjer å sjå på språklæringa frå eit nynorskperspektiv, for å sjå om tilpassinga til den enkelte elev her er like god for elevar med nynorsk som hovudmål som for elevar med bokmål som hovudmål. Fokuset mitt er på bruk av ordbok. Svært mange elevar som har nynorsk som hovudmål må i engelskfaget bruke ei ordbok som overset mellom engelsk og bokmål. Dei får altså ikkje ordbok som tek utgangspunkt i deira eiga målform. Dette gjeld også ved undervisning i andre framandspråk. Er dette eit problem for nynorskelevane i arbeidet med innlæring av eit andre- eller tredjespråk ? Det tek truleg lengre tid å slå opp i ordboka når den er på feil målform. Kan dette føre til at mange elevar ikkje vil bruke den fordi dei ikkje finn rett ord ? Eg ynskjer å sjå på kva dette har å seie for læringsutbyttet til elevane, fordi innlæringa av nytt vokabular truleg vert vanskeleg, og ved skriving av tekstar har dei kan hende vanskar med å finne rett ord. Eit spørsmål som melder seg då er om skrivefeil kunne vore unngått dersom elevane hadde fått ordbok på rett målform.

Undersøkinga eg vil kome tilbake til seinare i oppgåva viser at ingen av nynorskelevane i min survey har tilgang på ordbøker på nynorsk. Dette funnet er ganske oppsiktsvekkande, fordi det finst ei god engelsk-nynorsk ordbok på marknaden. Kvifor nyttar då ikkje skulane denne ordboka? Eg ynskjer å problematisere dette i analysedelen av oppgåva, og sjå på mogelege årsaker til at dette skjer.

1.2 Bakgrunn

Eg er lærar i ungdomsskulen, og underviser i engelsk og tysk. Engelsk er obligatorisk framandspråk for alle elevar, og i tillegg må dei velje eit 2. framandspråk som på min skule kan vere engelsk, tysk eller fransk. I alle desse faga har elevane kun tilgang til ordbok på bokmål. Eg ser heilt klart i mi undervisning at svært mange har vanskar med å nytte desse ordbøkene. Eg ser at elevane i varierende grad har problem med å finne rett ord når ordboka dei nyttar er på feil målform. Likeverdige vilkår for omsorg og opplæring er ein av grunnverdiane i vårt samfunn, og etter mitt syn er dette langt frå likeverdig. Dei som har bokmål som hovudmål har etter mi erfaring eit heilt anna utgangspunkt når det gjeld innlæring av nye ord, i og med at dei kan slå opp i ei ordbok som er på deira eiga målform. Denne fordelten manglar nynorskelevane, som må bruke ordbok på sitt sidemål. I mitt arbeid som lærar på ungdomstrinnet har eg sett at mange nynorskspråklege elevar finn det problematisk og frustrerende at dei i arbeid med skriving eller oversetjing av tekstar på engelsk eller tysk manglar ordbok på si eiga målform. Dette kan medføre at den faglege kvaliteten på arbeidet dei gjer vert svekka. Det gjer også at dei ikkje alltid brukar den ordboka dei har fått utdelt, fordi mange av orda er vanskelege å finne. Ordboka verkar for å vere mest til besvær fordi dei må drakse på den i sekken, og ikkje eit nyttig hjelpemiddel slik ein skulle tru.

Jostein Stokkeland, forfattar av Samlaget si nynorsk-engelsk ordbok og mangeårig tilsett i Språkrådet, synest det er uforståeleg at ikkje alle elevar har tilgang på ordbøker på sitt eige hovudmål. Han seier at nokre av dei mest brukte framandspråklege ordbøkene i dag er omsette frå dansk til bokmål, og manglar særnorske ord som t.d. grovbrød, kulturmjøl, klubb og skismurning. Ord som i høgste grad er del av desse elevane sin kvardag. Stokkeland seier også

Det er lite heldig å måtte ha noko anna enn morsmålet sitt (heimemålet sitt / sitt eige språk) som utgangspunkt når ein skal lære eit anna språk. Det er som å lære/høyra/sjå gjennom glas og dører og ikkje beinveges. Det vert noko indirekte i slik læring og samstundes noko negativt. Du må lære på ein omveg der det er noko du vert fråteken og noko du vert hemma av (Stokkeland, Vedlegg 11.7).

Gjennom kontakt med ulike nynorske fagmiljø har eg fått støtte for at mine erfaringar truleg gjeld for svært mange elevar med nynorsk som hovudmål. Noregs Mållag, Ivar Aasen Senteret, Nynorsksenteret, Høgskulen i Volda og Norsk Språkråd finn dette svært interessant, og ynskjer å høyre meir om mi undersøking. Forskingsjournalist Yngve Vogt skriv også om dette temaet i ein artikkel i Apollo, universitetet i Oslo sitt språkmagasin, der han omtalar ordbøker som stemoderlig behandla i forskningssamanheng. Han seier at utvikling av ordbøker vert ikkje prioritert (Vogt, 2008)

Sidan ulike fagmiljø synes å støtte opp om mine eigne erfaringar knytt til manglande tilgang på ordbøker på eiga målform, ynskjer eg å undersøke dette nærare. Eg vil sjå på om eg gjennom forskning rundt bruk av ordbok i engelskfaget kan få stadfesta mi hypotese om at nynorskelevane har større vanskar i språkopplæringa enn bokmåselevane på grunn av at svært mange av dei får utdelt ordbok på feil målform.

1.3 Grunn for val av oppgåve

Som eg allereie har vore inne på er mi problemstilling farga av mi erfaring som lærar ved ein ungdomsskule. Eg har sjølv sett at ordbok på feil målform skapar problem for mange, særleg dei som strevar med lesing og skriving frå før, og dei som ligg lavt på karakterskalaen. Dette er særleg eit problem i 8. klasse, før dei har fått undervisning i bokmål. Dei fleste elevane er ikkje så mykje i nærkontakt med skriftleg bokmål, av fleire grunnar. Ein grunn kan vere at mange av dei ikkje les så mykje bøker og anna litteratur. Ein annan grunn kan vere at fjernsyn og radio ikkje lengre er eit bokmålsforum. Dei fleste kanalane har eit jamstillingsvedtak som seier at ulike dialektar og målføre skal vere representert. Dette er svært positivt for den nynorske målforma, men det kan også sjå ut som om det har ført til at nynorskelevane ikkje er så kjende med bokmålet som for ein del år tilbake.

Eit anna problem for språkinnlæringa er at mange elevar nyttar ordbøker som ligg på internett, og at desse også er på bokmål. Som lærar får eg stadig spørsmål om kva ulike ord heiter på bokmål, fordi dei ikkje finn orda i ordlista, verken på nettet eller i

papirutgåva dei har på pulten. For mange er det overraskande å oppdage at dei ikkje har fått ordbok på si eiga målform. Enkelte lærarar eg har diskutert dette med hevdar at det ikkje er eit problem, men tvert imot skaper læring for elevane. Dei meiner at dei lærer meir bokmål samstundes som dei lærer engelsk. Mi erfaring er at det skaper frustrasjon i høve engelskfaget, og gjer det vanskelegare enn det treng å vere.

Mange av elevane sit heime og arbeider med framandspråkleksene sine, og får ofte ikkje hjelp av foreldre når det trengs. Mange foreldre seier på utviklingssamtaler og foreldremøte at dei kjenner seg hjelpelause. Dei kan ikkje nok engelsk til å kunne hjelpe barna sine. Skriftleg engelsk er etter mitt syn ikkje noko ein kan forvente at alle foreldre beherskar. Elevane har heller ikkje tid til å sitje heime å bruke lang tid på å finne orda dei er ute etter når dei skal skrive ein tekst. Eg trur at dette skaper unødige problem for elevane, når ein har gode alternative ordbøker på nynorsk. Kan hende burde påbodet om nynorskversjon av skulebøker til nynorskelevar også gjelde ordbøker.

Nokre lærarar og foreldre hevdar at elevane likar bokmål og at dei gjerne skriv på denne målforma. Dei meiner at bokmål er eit språk ungane gjerne nyttar som leikespråk, og difor gjerne også nyttar i skriftlege arbeid. Eg har ei kjensle av at dette kan hende gjeld ein del jenter, men truleg ikkje så mange. Dette er noko av det eg ynskjer å få svar på i mi undersøking. Ein grunn til at nokre nynorskelevar likar bokmål betre enn nynorsk, kan vere at dei har foreldre som snakkar bokmål. Det kan vere at dette vil føre til at elevane lettare finn fram i ei bokmålsordbok, fordi fleire bokmålsord er kjende for dei. Dette kan også vise seg å bety svært lite, av di det etter mi erfaring oftast er målforma i barnehage-, skule- og vennemiljøet som har størst påverknad på språklæringa.

Mi forståing og mi erfaring i høve problemstillinga er heilt klart at mange nynorskelevar, ofte har vanskar med å nytte ei bokmålsordbok. Dette gjeld også i høgste grad framandspråklege elevar som må gå vegen om endå eit språk før dei kjem til målspråket. Det eg opplever er at dei i mange tilfelle ikkje finn dei rette orda, og skriv då heller det dei trur er rett. Dette medfører at dei ikkje brukar ordbok så ofte

som dei burde, og etter alt sannsyn at dei får meir feil i tekstane sine enn dei ville ha hatt med ei nynorskordbok. Dette vil då følgeleg også vere ein faktor som gjer at læringsutbyttet vert dårlegare enn om dei hadde hatt ordbok på eiga målform. Er dette rett, eller er det eit problem berre i mine skuleklasser? Eg ynskjer å finne ut om dette er tilfellet for fleire enn mine nynorskelevar rundt i fylket.

1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål

Etter Kunnskapsløftet har alle elevar rett på undervisning som er tilpassa deira egne evner og føresetnader. Mange nynorskelevar må nytte bokmålsordbok i innlæringa av framandspråk på ungdomsskulen. Medfører dette at mange av dei har problem med å finne rett ord og rett bøyingsform når dei skal omsetje frå norsk til engelsk eller frå engelsk til norsk? Eg ynskjer å sjå på dette, og i tillegg diskutere om det kan vere ein faktor som gjer det vanskelegare for dei å utvide ordforrådet i språket samanlikna med dei som har bokmål som hovudmål. Eg vil også sjå på om dette kan gje nynorskelevane eit dårlegare læringsutbytte enn dei som får ordbok på si eiga målform. Eg stiller også spørsmål ved om ein i det heile kalle det tilpassa undervisning når nynorskelevar får utdelt ei engelsk-bokmålsordbok og dei så og seie ikkje har fått undervisning i bokmål. Eg ynskjer også i mi undersøking å finne svar på om utfordringane er knytt til kjønn, foreldre si målform eller eigen fagleg styrke.

Til slutt vil eg drøfte om nynorskelevane som en konsekvens av desse faktorane får eit dårlegare opplæringstilbod enn bokmålelevane, og sjå på mogelege grunnar til at det er blitt slik.

Mi problemstilling:

Blir læringsutbyttet i engelsk dårlegare for nynorskelevar som må nytte ordbok på bokmål enn for bokmålelevar som får ordbok på si eiga målform?

1.5 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva består av tre hovuddelar. Den første delen inneheld presentasjon av aktuell teori vedrørande andrespråklæring og bruk av ordbok. I tillegg vil eg ta føre meg opplæringslova og sjå kva den seier om jamstelling av dei to hovudmåla i Noreg (Norsk lovtidend, 2006).

I den andre delen , metodedelen, vil eg presentere val av forskingsmetode , pilotundersøking og korleis undersøkinga vart gjennomført. Eg vil også gjere greie for korleis etiske omsyn er ivaretekne, også med omsyn til reliabilitet og validitet. Eg vil også presentere pilotundersøkinga og korleis den er gjennomført. Deretter skal eg gjere greie for resultata av datainnsamlinga, ved hjelp av tabellar og diagram i SPSS.

I den tredje delen av oppgåva, diskusjonsdelen, vil eg etter å ha vist svar på problemstillinga analysere og diskutere dei eksisterande data, for å sjå på kva funna seier om kva nytte elevane har av bruk av ordbok Eg håper at dei forskningsresultata eg får kan vere med i ein diskusjon som kan føre til haldningsendring i bruk av ordbok i framandspråkundervisninga.

2. TEORI: SENTRALE OMGREP

2.1 Innleiing

Eg har valt å forske på bruk av ordbok i framandspråkundervisninga, noko som det har vore gjort svært få undersøkingar på tidlegare, og difor går eg via ein induktiv metode ut for å samle inn data. Eg vil i tillegg presentere nokre grunnleggande teoriar som går på læring, innlæring av andrespråk, framandspråk, og litt om forskning på nynorsk som sidemål. Eg vil også presentere teoriar om sosiokulturell læring, då eg meiner dei er viktige i denne samanhengen. Eg tek utgangspunkt prinsippa i Kunnskapsløftet om tilpassa opplæring i skulen. Desse teoriane underbygger mi problemstilling og skal brukast i min diskusjon av funna eg har fått. Mine primærteoriar er Selinker(1972) sin mellomspråksteori og Krashen(1988) sine teoriar om tileigning og læring av eit andrespråk. Av fleire sekundærteoriar eg har teke fram ser eg på Vygotsky sine sosiokulturelle teoriar som ein av dei viktigaste, presentert gjennom Dyste(2001), der eg særleg vil diskutere ordbok som eit medierande reiskap.

2.2 Tilpassa opplæring

I Opplæringslova § 1-3. står dette om tilpassa opplæring : ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.”

Kunnskapsløftet har som eit av sine overordna mål å sørgje for at omfanget av tilpassa opplæring aukar ut frå eit klart ønske om at fleire elevar skal prestere fagleg betre enn dei gjer i dag. I presentasjonen av Kunnskapsløftet heiter det mellom anna:

Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut frå deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlingar får de samme muligheter til å utvikle seg (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004:3).

Alle elevane i grunnskulen og vidaregåande opplæring har med dette rett til tilpassa opplæring.

Bachmann og Haug (2008) skriv i sin rapport *Forsking om tilpasset opplæring* at bakgrunnen for satsinga på tilpassa opplæring i første omgang er å finne i Stortingsmeldinga "Kultur for læring". Den forklarar dei store forskjellane i elevprestasjonar ut frå kjønn, og sosial og etnisk bakgrunn med mangelen på tilpassa opplæring. Konklusjonar frå Kvalitetsutvalget av evalueringane av Reform 97 og PISA var ein av grunnane til sterkare satsing på tilpassa opplæring. Konklusjonane seier m.a.: Grunnskulen gir ikkje slik målet er ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire grupper av elevar står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn (Bachmann & Haug, 2006).

2.3 Opplæringslova

Målformer i opplæringslova

Opplæringslova seier ein del vesentleg om målformer i grunnskulen, og korleis eleven si målform i størst mogeleg grad skal takast omsyn til.

§ 2-5. Målformer i grunnskolen

Kommunen gir forskrifter om kva målform som skal vere hovudmål i dei enkelte skolane. Hovudmålet skal nyttast i skriftleg opplæring og i skriftleg arbeid. Frå og med 8. årstrinnet vel elevane sjølv kva skriftleg hovudmålform dei vil bruke. I den munnlege opplæringa avgjer elevane og undervisningspersonalet sjølve kva for talemål dei vil bruke.

Undervisningspersonalet og skoleleiinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar. Foreldre vel målform i lærebøkene til elevane til og med 7. årstrinnet. Frå og med 8. årstrinnet vel elevane sjølv. I norskopplæringa skal elevane ha lærebøker på hovudmålet (Lovdata, 2009).

I paragraf 1-1 seier Opplæringslova dette om formålet med opplæringa:

§ 1-1. Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Som ein kan sjå skal ein mellom anna ta vare på kulturarven og ein skal motarbeide alle former for diskriminering. Språket vårt er ein del av kulturarven vår, både nynorsk og bokmål. Er det då ein form for diskriminering at nynorskelevar ikkje får ordbøker på si eiga målform? Dette kjem eg tilbake til i diskusjonsdelen av oppgåva.

2.4 Kunnskapsløftet, LK06, om engelskfaget

I LK06 finn vi m.a. desse kompetansemåla for engelskfaget på ungdomstrinnet:

Eleven skal kunne utnytte ulike situasjonar, arbeidsmåtar og strategiar for å lære seg engelsk. Eleven skal kunne identifisere vesentlege språklege likskapar og ulikskapar mellom engelsk og eige morsmål, utnytte dette i eiga språklæring og kunne bruke ulike hjelpemiddel kritisk og sjølvstendig. Eleven skal også beherske et ordforråd som dekker en rekke ulike emne og kunne bruke språket sitt grunnleggjande formverk og tekststrukturar munnleg og skriftleg. Han eller ho skal også kunne uttrykkje seg skriftleg og munnleg med ein del presisjon, flyt og samanheng (Utdanningsdirektoratet 2008).

Her ser vi igjen at det blir vist til eige morsmål. For nynorskelevar vert det då å kunne identifisere likskapar og ulikskapar mellom nynorsk og engelsk, og kunne utnytte det i språklæringa.

2.5 Likeverd

Alle elevar skal behandlast likt ut frå dei same lover og vere sikra mot av å bli behandla vilkårleg ut frå myndigheitene på ulike nivå(Håstein & Werner, 2004).

Når det gjeld tilgang til nynorsk ordbok, er det vanskeleg å støtte seg til lover, då opplæringslova ikkje seier noko om ordbøker. Skulane er ikkje pålagde å kjøpe inn ordbøker på nynorsk til framandspråkopplæringa. Dette er etter mitt syn det motsette av tilpassa opplæring, og det rammar både mange enkeltelevar, og i tillegg nynorsken som målform. Kor viktig er nynorsken når det kjem til stykke? Engelsk er eit språk som er obligatorisk for alle elevar, uansett hovudmål, og då er det vel også ei oppgåve for stat og kommunar å sjå til at dei med nynorsk som hovudmål får den type ordbok som er tilpassa kvar enkelt elev.

Else Bjørnæs og An-Magritt Hauge(1993) ved Høgskolen i Oslo , som særleg arbeider med migrasjonspedagogikk, har eit klart standpunkt om at vi må sjå på grad av språkleg likeverd i skulen. Skulen som institusjon er eit bilete av samfunnet rundt, som kan velje å oppdra elevane til samfunnsmedlemmer som aktivt vil arbeide for eit samfunn med høg grad av likestilling og likeverd. Vi må innsjå at elevar i norsk skule har ulike språklege føresetnader. Dersom vi skal ta konsekvensen av skulelova sin paragraf 7, som seier at elevar har krav på undervisning etter sine egne føresetnader, kan vi ikkje late att auga for det faktum at elevane våre har ulike morsmål eller ulike måtar å snakke norsk på (Bjørnæs & Hauge, 1993). Dette gjeld i høgste grad nynorsk og bokmål, i tillegg til andre framandspråk.

2.6 Språk og identitet

Utvikling av ein trygg og sterk identitet er noko som er svært viktig for elevar som startar i ungdomsskulen. Dei er i ein fase der dei skal lausrive seg frå dei sterke banda

til heimen, og knyte nye vennskap. Språket dei har med seg heimanfrå er ein viktig del av deira identitet. Men språk er også kommunikasjon. I løpet av menneskelivet vert både ein eg-identitet og ein gruppeidentitet utvikla. Identitetskjenning og kjensla av å høyre til har samanheng med det språket dei tileignar seg og utviklar, og den språkbruken dei blir møtt med av andre. Det har også samanheng med deira eigne fortolkingar av andre sine språk og deira språkbruk (Bjørnæs, Hauge & Standnes, 1993). Dette seier oss også mykje om at det er viktig at elevane får nytte læreverk på si eiga målform. Dei har sitt eige språk, som er knytt til eigen identitet. Nynorsken er det språket dei identifiserar seg med. Kva gjer det med deira identitetskjenning at dei blir møtt med bøker dei har vanskar med å gjere seg nytte av, er eit spørsmål ein kan stille seg.

2.7 Bruk av ordbok i framandspråkopplæringa

For elevar som har nynorsk som hovudmål kan ein på mange måtar samanlikne bokmålet med eit framandspråk. Eg vil her vise til noko av den forskinga som har vore gjort angående innlæring av norsk som andrespråk. Anne Hvenekilde(1984), professor i språkvitenskaplege fag, har erfaring med bruk av ordbok i så måte. Ho seier at mangelen på ordbøker mellom norsk og svært mange innvandrarspråk er ei stor hindring i undervisninga. Det oppstår mange unødige misforståingar som kunne ha vore unngått viss det hadde vore mulig for elevane eller læraren å slå opp i ei ordbok. Når elevane må ty til ordbøker med oversetjing til eit tredje språk, fører dette svært ofte til feil (Hvenekilde, Ryen, 1984). Dette er også mi erfaring i undervisning av framandspråklege elevar som har nynorsk som sitt nye hovudmål. Eg har sjølv sett klar betring i skriftleg engelsk i tilfelle der elevar har fått ordbok som overset mellom deira eige morsmål og engelsk. Problemet er også her at dei i mine klasser må vegen om bokmål, fordi ein t. d ikkje finn ordbok på polsk-nynorsk. Hvenekilde og Ryen(1984) si erfaring kan ein i mange tilfelle sjå parallellar til i høve nynorsk og bokmål, der bokmålsorda i mange tilfelle er så annleis enn dei nynorske at eleven verken kjenner ordet eller skrivemåten å på det aktuelle ordet.

I Mønsterplanen av 1987 vart det presisert at elevane i grunnskulen burde få lære å bruke ordbøker. Det vart slått fast at ”I arbeidet med ulike tekster må elevene få trening i å tolke ukjente ord og begreper ut fra sammenhengen. De bør lære å bruke ordbøker og andre oppslagsbøker for å kontrollere mening, ortografi og bøyingsformer”. Grunnskulerådet ga i 1990, etter ulike spørsmål angående innkjøp og bruk av ordbøker til skulane, ut ei oversikt over ulike ordbøker. Dei listar opp fleire ulike engelsk-norsk ordbøker, men det som slår meg her er at eit nynorsk alternativ ikkje er nemnt i det heile. Det ser ut til å vere sjølvstøtt at dei er på bokmål.

2.8 Morsmålet - ein ressurs ved andrespråkslæring

I lærarrettleinga til læreboka *”Norsk som andrespråk for språklige minoriteter”* har lærebokforfatterane Vigdis Alver, Harald Berggren, Kari Tenfjord og Inga-Britt Veland(2001) sett på morsmål i høve andrespråkslæring. Dei seier: Kva morsmålet betyr for andrespråkslæring, er eit spørsmål som har blitt via svært mykje merksemd og mykje diskusjon. Nokre meiner at morsmålet betyr relativt lite, andre meiner at morsmålet betyr svært mykje ved andrespråkslæring. I dag er det gjennomgåande semje om at morsmålet er ein ressurs ved andrespråkslæring og en viktig faktor for læringstempo og oppnådd nivå. Desto meir forskjellig morsmålet og målspråket er, desto lengre tid tek det å lære det nye språket (Alver, Berggreen, Tenfjord & Veland, 2001). Nynorsken er ikkje veldig forskjellig frå bokmål, men forskjellig nok til at vi har to ulike skriftspråk her i landet.

2.9 Å lære eit språk gjennom eit 2. språk

Jasone Cenoz(2001), professor i lingvistikk ved universitetet i Vitoria, har studert korleis innlæring av fleire språk påverkar kvarandre. Ho seier at ”the additional language”, som i dette tilfelle blir bokmål, kompliserar operasjonane i innlæringa. Den som skal lære det nye språket, språk nr 3, blandar ofte inn ord og uttrykk frå 2. språket. Ho presiserer at det å kunne fleire språk ikkje er det same som å lære like mykje i alle språka ein lærer. Innlæring av fleire nye språk vil påverke kvarandre, og komplisere innlæringa. Dette gjer seg i størst grad gjeldande dersom L2 og L3 har

mange felles trekk, men kan også virke inn når språka er svært ulike. Dette gjeld både vokabular og grammatikk (Cenoz, Hufeisen & Jessmer, 2001). Dette ser eg tydeleg som lærar i tysk. Elevane blandar ofte engelske og tyske bøyingsformer og gloser i dei to språka, særleg det første året med tyskundervisning. Ein kan då også tenkje at det gjer det endå meir komplisert for elevane når dei skal lære bokmål i tillegg til engelsk og eit andre framandspråk, og det første møte med bokmål i skulen blir gjennom ei framandspråkleg ordbok.

3. Sosiokulturelle perspektiv på læring

Tilpassa opplæring bygger på eit sosiokulturelt perspektiv på læring. Dysthe (2001) skriv at det sosiokulturelle perspektiv byggjer på eit konstruktivistisk syn på læring, som seier at læring er ein aktiv prosess. Eleven vil aktivt konstruere sin eigen kunnskap i løpet av den læringsprosessen han eller ho gjennomgår. Det sosiokulturelle perspektiv legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst. Å delta i sosiale praksisar der læring skjer blir det sentrale i å lære. Læring er situert, grunnleggande sosialt, distribuert, mediert, språket er sentralt i læringsprosessen, og læring er deltaking i praksisfellesskap (Dysthe, 2001). Dette sosiokulturelle perspektiv på læring har røter i tenkinga til Dewey og Vygotskij.

Dewey sitt kunnskapssyn legg til grunn at vi skaffar oss kunnskap gjennom å ta del i praktiske læringsaktivitetar og gjennom å samhandle med andre menneske. Han var også oppteken av at kunnskapen alltid er innvevd i ein samfunnsmessig samanheng, og ikkje kan lausrivast frå denne (Dysthe, 2001).

Dette kan ein sjå i samanheng med mi problemstilling. Kunnskapane til dei fleste elevane som har delteke i mi undersøking er uløyseleg knytt til nynorsk som målform, og kan ikkje lausrivast frå det. Det er omgrepa, ordforrådet og grammatikken i nynorsk dei kan best, og det er det dei høyrer til dagleg og nyttar i si samhandling med andre. Sjølv om mange bokmålsord også er i deira vokabular, så er det nynorsk dei nyttar mest både i munnleg og skriftleg form, og det språket dei nyttar i skriftlege arbeid på skulen .

3.1 Seks sentrale aspekt ved sosiokulturell læring

Læring er situert

Sosiokulturelle teoretikarar hevdar at i alle aktivitetar der kognisjon skjer, er dei fysiske og sosiale kontekstane ein integrert del av aktiviteten, og at aktiviteten er ein integrert del av den læringa som skjer. Alle delar i konteksten er integrerte, vevde saman, og læringa foregår i denne veven. Det inkluderer individet i samspel med andre, så vel som fysiske reiskapar som t.d. datamaskiner, og representasjonssystem

som t.d. språk og matematiske symbol. Ein fokuserer altså på læringskonteksten. Ein konsekvens av dette vert å legge vekt på autentiske aktivitetar, der ein t.d. kan skape læringsmiljø som liknar mest mogeleg på livet utanfor skulen. (Dysthe, Olga, 2001) Målforma og ordboka vert då ein del av elevane sin kontekst, som samstundes heng saman med kognisjon og læring.

Læring er grunnleggande sosial

Kunnskap og ferdigheiter har ikkje sitt utspring i hjernen som biologisk fenomen. Det kjem derimot frå innsikt og handlingsmønster som har blitt bygd opp over lang historisk tid i eit samfunn, og som vi får del i gjennom interaksjon med andre menneske. Interaksjon med andre i læringsmiljøet er avgjerande for kva som blir lært, og korleis. Individua tek del i mange ulike diskurssamfunn, der klasserommet er berre ein av dei. Det er i desse diskurssamfunna dei som lærer finn dei kognitive reiskapane, ideane, teoriane og omgrepa, som dei gjer til sine egne, gjennom sitt personlege strev for å skape mening av det dei opplever (Dysthe, 2001). Den beste måten å skape meinig i språklæringa vert også her gjennom å nytte eiga målform som reiskap til læring, når det er eit alternativ.

Læring er distribuert mellom personar

Kunnskap er distribuert mellom menneska innanfor ein fellesskap, til dømes ved at dei kan ulike ting og har ulike dupleikar som alle er nødvendige for ei heilskapsforståing. Fordi kunnskapen er fordelt, må også læringa vere sosial (Dysthe, 2001).

Her kan ein t.d. sjå det som positivt at ein tek del i eit fellesskap der ein har ulike dialektar, og det kan lette innlæringa av eit sidemål. Det er etter mi mening ikkje det same som at det er positivt å ha sidemålet som utgangspunkt ved produksjon av tekst på eit tredjespråk.

Læring er mediert

Menneska lærer ved å samhandle og bruke reiskapar. Vi bruker reiskapar for å mediere, eller formidle kunnskap. Dette kan samanliknast med ein stavhoppasom nyttar staven for å oppnå eit betre resultat. Vi nyttar reiskapar og verktøy som er

intellektuelle eller praktiske, ressursar som vi brukar for å forstå omverda og for å handle. Desse inneheld tidlegare generasjonar sine erfaringar og innsikter. Desse reiskapane kan vere språk, reknesystem, reglar, blyant, film, datamaskin o.s.v. Det viktigaste medierande reiskapen for mennesket er språket, som fungerer som ein kulturell, medierande reiskap (Dysthe, 2001). I tillegg til språket kan ein slik reiskap vere ei ordbok, som skal hjelpe oss å forstå og å lære eit nytt språk.

Læring som deltaking i praksisfellesskap.

Edvard Befring, Ingebjørg Hasle og An-Magritt Hauge (1993) har skrive boka *Tospråkleg undervisning i et internasjonalt perspektiv*. Dei seier der at alt i alt kan barn si læring best forståast som ein interaksjon mellom lingvistiske, sosiokulturelle og kognitive kunnskapar og erfaringar. Å lese og skrive er gode eksempel på sosiokulturelle heilskapar. Desse synspunkta er med på å bekrefte at språket er viktig for læring. Det er viktig at ein nyttar sitt eige språk som utgangspunkt, slik at interaksjonen mellom lingvistiske, sosiokulturelle og kognitive kunnskapar og erfaringar vert naturleg og ekte, der ein ikkje må gå vegen om eit språk der mange ord og omgrep ikkje er kjende. Når ein skal lære eit nytt språk må ein forstå kva ein skal lære for å kunne få til denne interaksjonen. Å skrive på eit nytt språk vert då ein interaksjon mellom anna mellom tanke, morsmål og ei kjelde til vokabular på det nye språket, som kan vere ei ordbok.

4. Språksituasjon og pedagogiske grunntankar

4.1 Språksituasjonen i Noreg no

Anne Hvenekilde og Else Ryen (1984) har sett litt på språksituasjonen i Noreg. Dei seier at vi i Noreg, som i dei fleste andre land i verda, finn eit rikt mangfald av språk og dialektar. I Noreg har vi frå gammalt av to svært ulike språk, norsk og samisk. I dei norske skulane har vi i dag meir enn 50 ulike morsmål representert, ved at vi har hatt innvandring frå mange ulike land. Denne språkvariasjonen finn vi i tillegg til at vi snakkar ulike dialektar, alt etter kvar ein har vakse opp. Dette ser vi att i ulike deler av språkssystemet, dvs. i bøyning, uttale, ordval og setningsbyggnad. Kjønn, alder, sosialgruppe og situasjon er også faktorar som pregar språkbruken vår.

Mange land i verda har to eller fleire offisielle skriftspråk. Språksituasjonen i Noreg står likevel i ei særstilling fordi vi har to offisielle språk, nynorsk og bokmål, som er nært i slekt og som blir forstått av både dei som snakkar nynorsk og dei som snakkar bokmål. Bruken av dialektord er også litt spesiell, fordi den er meir godkjent i den norske skriftspråket enn i mange andre land. Den engelske språksosiologen Peter Trudgill seier at norske barn har ein god språksituasjon i og med at dei kan lære å lese og skrive på eit standardspråk som ligg nær opp til deira eige førstespråk. Med det meiner han at nynorsken ligg nær dialektane til nokre, og bokmålet ligg nærare opp til andre sine dialektar. Nynorsk og bokmål skriftspråk er bygd på standard talemål for høvesvis bygd og for by, men vi veit at den nynorske standaren ikkje vert nytta som daglegspråk av så mange. Bokmålsstandarden vert brukt av langt fleire, sjølv om den opphavleg var bygd på dansk (Hvenekilde & Ryen, 1984).

Thor Engen og Lars Kulbrandstad (2004) seier om språksituasjonen her i landet at vi i Noreg har eit offisielt fellesspråk, det norske språk, men vi har også to ulike, sidestilte målformer, dvs to forskjellige skriftnormalar. Sidestillinga av målformene gjeld alle organ for stat, fylkeskommune og kommune, men den enkelte kommune og fylkeskommune kan gjere vedtak om å bruke berre ei av målformene. Når det gjeld forholdet mellom dei to målformene, seier dei at bokmålet, trass i den formelle

likestillinga som offisielle skriftspråk, på landsbasis nærast overskygger nynorsk. Berre i kjerneområda på Vestlandet og delvis i vestlege dal- og fjellbygder på Austlandet spelar nynorsken ei brei rolle i samfunnet(Engen & Kulbrandstad, 2004). Når ein ser på at sidestillinga gjeld alle organ for stat, fylkeskommune og kommune, og når ein ser på at Sogn og Fjordane er ei av nynorskkommunane der om lag 95% av alle ungdomsskuleelevar har nynorsk som hovudmål, så finn eg det underleg at det i praksis ikkje vert følgt opp i større grad, i alle fall i skulane.

4.2 Undervisningsmetodar gjennom tidene

I språkopplæringa har det vore nytta litt ulike undervisningsmetodar bygd på ulike teoriar og tankar om pedagogikk og didaktikk. Behaviorismen sette sine klare spor ved pugging og mekanisk drill i undervisninga. Dei valde ut eit avgrensa ordforråd , og orda blei valde for mest mogeleg å kunne tilpassast til strukturane dei arbeidde med. Konsentrasjonen skulle vere på uttale og grammatikk.

Den klassiske lese- og oversetjingsmetoden som blei nytta mykje i språkopplæringa i byrjinga av førre hundreår blei erstatta av ”den direkte metode” , som bygde på den danske lingvisten Otto Jespersen sine idear om språkundervisning. Han meinte m.a. at undervisninga måtte ta utgangspunkt i talespråket til elevane og nytte samanhengande tekstar som var skrivne for språkundervisninga spesielt (Hvenekilde & Ryen,1984).

Som ein reaksjon på den direkte metode kom, Noam Chomsky(1957), med uttalelsar der han hevda at individet har medfødde evner til å lære språk, og at dei ikkje kun imiterer språk dei høyrer eller lærer av andre. Den amerikanske sociolingvisten Dell Hymes (1972) hevda i tillegg at mennesket har ein kommunikativ kompetanse, og understreka i så måte at det finnest sociolingvistiske og pragmatiske faktorar som påverkar språkbruken (Golden ,2003). Dette påverka undervisningsmetodane, som etter kvart la meir vekt på kommunikasjon, samarbeid og verkstadpedagogikk. Læring i sosiale og autentiske settingar kom i større grad på dagsordenen.

5. Å kunne ord og omgrep

5.1 Å kunne eit ord

Anne Golden(1984), professor ved Institutt for Lingvistiske og Nordiske Studier , har laga ei oversikt over kva ein kan når ein kan eit ord.

- Å kunne eit ord er å kunne kjenne igjen ordet i tale og eventuelt i skrift , dvs lyd og ortografisk sekvens i skrift.
- Å kunne eit ord er å kunne reprodusere ordet i tale og skrift.
- Å kunne eit ord er å kjenne til det innhaldet som er knytt til ordet.
Språkbrukaren må kjenne til kva ordet representerer.
- Å kunne eit ord er å kjenne til det nettverk av assosiasjonar som vert knytt mellom ordet og andre ord i språket.
- Å kunne eit ord er å kjenne til dei positive eller negative bitydingane av ordet, brukt i ulike situasjonar og med ulike hensikter.
- Å kunne eit ord er å kjenne til ordet sitt stilistiske og sosiale bruksformer, om ordkombinasjonar og korleis dei blir brukt i ulike situasjonar og med ulike hensikter.
- Å kunne eit ord er å kjenne til ordet sin syntaktiske og morfologiske oppførsel, korleis orda lagar setningar og korleis dei blir bøygde.
- Å kunne eit ord er å kjenne til ordet sine semantiske komponentar.
- Å kunne eit ord er å kjenne til kva andre ord som vert brukt saman med ordet.
- Å kunne eit ord inneber som vi ser å beherske mange ulike sider ved ordet.

Dette kan høyrast svært så omfattande ut, men når det er eins eige morsmål kjem dette så å seie inn med morsmjølka. Når ein skal lære eit nytt språk vert det oftast berre ei

overflatisk læring, der berre nokre få av desse momenta vert automatisert i minnet vårt. Dette kan vere fordi vi ikkje høyrer språket til dagleg, det vert ikkje internalisert. Dette vil også gjere seg gjeldande for dei som skal lære bokmål eller nynorsk som sidemål, ein har ikkje like grundig kjennskap til orda i den andre målforma som i si eiga.

Innhald, syntaks, semantikk, ordkombinasjonar, positive og negative bitydingar og liknande vert vanskelegare å få til på ei målform som ein ikkje nyttar, og heller ikkje har lært (Golden, 1984).

5.2 Å lære eit ord

Golden(2003) seier at det å lære ord er ein prosess som kan delast inn i 3 fasar, forståing, lagring og gjenfinning. Vi høyrer eller les ordet, vi knyter innhald til det, ofte gjennom konteksten vi finn ordet i, og tek til å forstå kva ordet betyr. Når vi lagrar ordet lagrar vi det saman med alt det vi assosierer ordet med. Assosiasjonane kan hjelpe oss til å finne igjen ordet når vi treng det i aktiv kommunikasjon.

Ho seier også at konteksten er viktig når ein skal lære ord, men ikkje alle kontekstar er like gode. Nye ord vert tileigna lettast og best dersom dei inngår i ein kontekst av allereie tileigna ord, dersom dei vert gjentekne, og gjentakingane vert spreidd utover i tid, dersom dei vert tekne opp att i varierende kontekstar, visuelt, verbalt eller assosiasjonsskapande, og dersom dei inngår i ein utprega prototypisk kontekst. Når ein t.d. skal lære ordet bord kan ein setje det inn i ein kontekst som t.d. at ein sit ved eit bord og et middag (Golden, 2003).

Når ein elev skal lære eit nytt ord på engelsk kan han slå opp i ordboka for å finne ut kva det heiter . Kva følgjer får det dersom han finn eit ord som han trur er rett, og det viser seg seinare at det er feil? Viss han då i tillegg har brukt ordet i ein kontekst, skriftleg eller munnleg, vil han då seinare knyte ordet til denne konteksten? Eit døme på dette er ei setning som denne: ”Guten vert redd når han høyrer ein ulv”, kan med feil ordbok lett bli til ” The boy host afraid when he right a wolf. ”

5.3 Skilje mellom ord og omgrep

Det er viktig å skilje mellom ord og omgrep. Engen og Gulbrandstad (2004) understrekar at omgrepsforståinga vi har fått i heimen er viktig for språklæringa. Vi må ha ei felles forståing for kva dei ulike orda betyr for oss. Medan ord høyrer til vårt språkssystem, høyrer omgrepa til vårt tankesystem. Medan våre tankar er avgjerande for korleis vi handlar overfor omverda, er vårt språk avgjerande for korleis vi kommuniserer med andre. Det er to forskjellige, men likevel samanhengande system. For den langsiktige oppbygginga av eleven sine kognitive ferdigheiter, som er nødvendig for at elevane skal kunne lese fagtekstar med god forståing, er det viktig å ta utgangspunkt i dei språklege ferdigheitene som dei har utvikla i samværet med sine foreldre. Det er gjennom den språklige kontakta med foreldra at barna sine omgrepssystem er bygd opp (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Golden (2003) seier om danninga av omgrep at det rett og slett er dei ideane eller fornemmingane vi har fått ved å kategorisere ting saman, som vi har danna oss eit mentalt bilete av. Ho seier at innhaldssida i eit ord reflekterer omgrepet. Av og til må vi bruke mange ord for å uttrykke eit omgrep. Car og bil viser til omtrent det same omgrepet, men vi må bruke fleire ord for å dekke omgrepet car. Car kan også vere togvogner, utan hjul. Det same gjeld tak på norsk, det kan bety både innvendig og utvendig tak. På engelsk har dei to ord, roof og ceiling.

5.4 Aktivt og passivt ordforråd

I andre- og framandspråklæringa snakkar ein om aktivt og passivt ordforråd. Elevane har eit ordforråd som dei brukar aktivt i språkleg produksjon og eit som dei forstår når dei les eller lyttar, men som dei ikkje tek i bruk i eigne ytringar. Det å kunne eit ord passivt, kan difor utgjere eit stadium i ordlæringsprosessen. Ein tolkar ordet når andre brukar det, og etter kvart som ein møter igjen ordet blir det lagra på ein slik måte at det kan hentast fram og brukast i spontan kommunikasjon. Dermed inngår det i det aktive ordforrådet (Alver, Berggreen, Tenfjord & Veland, 2001). Dette kan ein også snakke om i høve nynorsk og bokmål. Ein kjenner gjerne att fleire ord enn ein kan når ein ser

dei eller høyrer dei, men ein kjem oftast ikkje på dei av seg sjølv. Dette vert gjerne eit problem når ein nynorskelev skal slå opp i ei bokmålsordbok for å finne ordet på engelsk og ikkje hugsar kva ordet heiter på bokmål. Då finn dei i alle fall ikkje det engelske ordet!

5.5 Eit ord, ei tyding; prototypar av ord?

Anderman og Rogers (1996), seier om bruken av ord : ”Most current research still looks at vocabulary as discrete items which can be marked as correct or incorrect on the basis of simple recognition or production of tests”. Dei seier vidare at dagens forskning ser på ord som uavhengige omgrep, eller prototypar av ord, som er rett eller feil. Ein lampe er ein lampe. Dette høyrst enkelt ut, men eit ord kan bety så mangt. Det finst mange typar lampar, til ulikt bruk og til ulike rom. Ei veke tyder også ulike ting i ulike samfunn. For dei fleste tyder ei veke 7 dagar, eller 5 arbeidsdagar og to fridagar. Men for inkaindianarane er ei veke 9 dagar, der 8 dagar er arbeidsdagar, og den 9. dagen er marknadsdag, der kongen byter koner. Ein prototype på eit ord kan altså variere frå situasjon til situasjon, eller frå kultur til kultur. T.d har vi mange ulike fuglar, alt frå eksosryper til langt mindre fugleartar (Anderman & Rogers, 1996).

Barn meistrar vanlegvis dette godt på sitt eige språk. Dei veit t.d at det finst mange typar bilar, og vil raskt finne det rette ordet for bil. Lastebil eller personbil, alt etter kva setning ordet bil står i . ”Bilen rasa rundt bana”, og ”bilen hadde boogie”, vil fortelje dei at dette er to ulike typar bilar. For dei nynorske elevane er det språket dei meistrar best sjølv sagt nynorsken, og derfor også det språket dei har som utgangspunkt når dei skal finne rett ord og rett omgrep i rett samanheng. Når dei skal lære inn nye ord på eit framand språk, eller skrive ein tekst på eit nytt språk må det difor vere ein føresetnad at det språket dei tek utgangspunkt i er det språket dei kan best, og der dei forstår kva ein legg i dei ulike prototypane av ord.

5.6 Ordinnlæring eller grammatikk

Golden (2003) seier om innlæring av ord i språkopplæringa at sjølv om ordlæring er essensielt, kan lite bli overført utan innlæring av grammatikk. Men utan ord kan ingenting bli overført. Undervisning i ord har fram til slutten av 1970-åra vore gjort for å støtte opp om andre aktivitetar, slik som skriving, lesing og grammatikkøvingar. Ordlæring og grammatikk heng saman, men det er vanskeleg å formidle eit budskap utan å ha ein del ord som basis. Når eit lite spekter av ord er på plass kan ein gå vidare med nokre grammatiske øvingar.

Enkelte vil seie at ordforrådet hos eit vakse menneske er så stort at undervisning av ord berre vil vere som ein drope i havet. Desse vil heller legge til rette for det som ser ut til å påverke ordforrådet; elevane må lese mykje, lytte og delta i samtaler med variert ordforråd. Dei som vil tilby direkte ordundervisning meiner at ein bør telje ordfamiliar, og ikkje ord. Har ein lært eit ord i ein ordfamilie, blir også dei andre orda i ordfamilien forståelege. Dessutan vil ordundervisning skape ringverknader. Ei fokusering på ord frå læraren si side vil føre til at elevane sjølv blir merksame på nye ord, som er det første trinnet i ordlæringa. Her er det også viktig å få variasjon i innlæringa, slik at kvar enkelt elev har sjanse til å oppleve den måten som passar best for akkurat den eleven. Ulike behov hos elevane krev ulike tilnærmingar (Golden, 2003).

Den amerikanske språkforskaren Stephen D. Krashen (1988) seier at vokabularet er det grunnleggande i språkinnlæringa. Dersom ikkje eleven forstår kva orda tyder, vil han ikkje vere i stand til å delta i samtaler eller konversasjon. Han er også heilt avhengig av å kunne ord for å kunne seie kva han meiner eller spørje etter informasjon om eit eller anna. Det hjelper ikkje å kunne ei rekkje grammatiske reglar når ein ikkje kan nok ord til å bruke språket i kommunikasjon. Det er heller motsatt, dersom vi forstår eller kan uttrykke oss med meningsfulle setningar, vil vi lære grammatikken etter kvart. Då vert den tileigna meir naturleg og ikkje innlært ved mekanisk pugg. Inputen må vere forståelig for at vi skal kunne tileigne oss eit nytt språk (Krashen & Terrell, 1988).

Golden (2003) seier dette om innlæring av ord; Når dei som skal lære eit nytt språk vert bevisst ordforrådet si sentrale rolle i språklæringa, og at ordlæring er ein prosess som kan styrast, vil dette som oftast auke innlæraren si interesse for ordforrådet. Det er viktig å sjå på ordforrådet i andrespråket som ei mengde ord som kan opne for ny innsikter og kunnskap i ei anna, men likevel kjend verd. Då er det også naturleg at ordlæringa vert lettare når den går vegen gjennom eleven sitt naturlege språk.

5.7 Optimal alder for framandspråklæring

Har alder noko og bety for kor raskt ein lærer eit nytt språk? Den amerikanske sosiolingvisten Danny Steinberg (1982) seier at den optimale alder for å lære eit andrespråk varierer i forhold til to hovudfaktorar. Intellekt, minne og motoriske evner til eleven, og type læringssituasjon, naturleg eller i klasserommet. Forsking viser at den optimale alder for læring av eit nytt språk varierer etter dei 2 hovudfaktorane som er nemnt ovanfor. Det vil seie at eit barn og ein vaksen kan lære like fort, under ulike føresetnader.

6. ORDBØKER OG BRUK AV ANDRE LÆREBØKER

6.1 Påverkar læremidla språkinnlæringa?

Bjørnæs, Hauge og Standne(1993)hevdar at læremidla påverkar språkundervisninga, som igjen påverkar barnet si språkutvikling. Har læraren dårleg tilgang på relevante læremiddel og må arbeide med utstyr som er berekna på ei anna målgruppe enn den ein arbeider med, vil dette ha uheldig innverknad på undervisninga. Det vil også påverke læraren på ein uheldig måte. Det er ikkje særleg inspirerande å arbeide med dårleg undervisningsmateriell, det kan nok mange lærarar skrive under på (Bjørnæs, Hauge & Standnes,1993).

Engen og Kulbrandstad(2004) seier i boka si *"Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning"*, at elevar best mogeleg kan produsere skriftlege arbeid på eit nytt språk, dersom dei har god hjelp frå ei ordbok. Dei viser til at engelsk blei obligatorisk fag i norsk grunnskule på 1960-talet. Sidan den gong har altså dei aller fleste elevane fått minst fem-seks års engelskopplæring. Mange har halde fram i vidaregåande skule og der fått ytterligare undervisning i faget. Som eit resultat av dette har ein betydelig del av Noreg si befolkning i dag kunnskapar og ferdigheiter i engelsk. Dei forstår godt når dei høyrer språket munnleg, og dei kan lese enklare tekstar på engelsk. Dei fleste kan også til ei viss grad gjere seg forstått munnleg. Men å skrive engelsk vert ofte vanskeleg. Engen og Kulbrandstad(2004) seier då at med tida og ordboka til hjelp kan dei fleste greie å produsere noko skriftleg . Vi ser her at dei viser til ordboka som eit godt hjelpemiddel for å kunne uttrykkje seg skriftleg på engelsk.

6.2 Bruk av ordbok

Norbert Pachler og Kit Field(2009), begge professorar i lingvistik, ser på bruk av ordbok som viktig. Dei foreslår ei rekkje nyttige øvingar for å bli flinke i å bruke ordbok.

Pupils can be encouraged to carry out a wide variety of activities in order to develop dictionary skills. A publication on dictionary skills by Cambridgeshire(1994) implicitly suggested five aspects for the development of dictionary skills:- pre-dictionary activities, - familiarization with dictionaries, -using the dictionary to check for accuracy, -finding the English meaning of words in the target language, - finding the target language for English words.” Possible activities for developing dictionary skills also include : Identifying the alphabetical order in a list of words, familiarization with the abbreviations used in dictionaries and their meaning /significance, word manipulation and derivation work, matching exercises, word correction tasks, identifying the correct meaning, prediction of meaning, categorization of words in semantic fields or by grammatical criteria (Pachler, Barnes & Field, 2009).

Visnja Takac (2008), professor i språk og litteratur, har også sett på korleis ein kan nytte ei ordbok:

When reading, learners often use a dictionary to discover a word's meaning or to check their assumptions. An investigation into the use of a bilingual dictionary in reading revealed that, in addition to facilitating comprehension,, this strategy affects vocabulary learning and retention. Indeed, the amount of memorized vocabulary can even be doubled. Learners find dictionary use strenuous, but useful and necessary. However, if they cannot use a dictionary appropriately, if they, for example, look up too many words or do not understand the given definitions, learners can become frustrated. This is why learners need to be trained in dictionary use, and need to be provided with opportunities to practice this strategy in the framework of various language tasks (Takac,2008).

Her er Tatac (2008) inne på det sentrale i det eg har valgt å forske på . Som vi ser opplever ho og andre at elevane lett blir frustrert og gjev opp å leite i ordboka dersom dei må slå opp for mange gonger og leite for lenge fordi dei ikkje finn dei rette orda,

eller ikkje forstår det som står i ordboka eller dei opplysningane dei finn der. Ho ser på det som svært viktig å få opplæring og trening i bruk av ordbok, og seier at vokabularet kan bli dobla ved rett bruk. Ho har også gjort undersøkingar på Vocabulary Learning Strategies (VLS). Ho skriv:

If teachers ask their learners to check the meaning of a word in a dictionary, learners will more often opt for this resource to learn new words. As the results of the descriptive statistics revealed that this VLS is rarely used by the learners involved in the study, and as the t-test results point to a potentially important role of the teacher in the development of the strategy, teachers should allocate some lesson time to training their learners in dictionary use. Thus, they can help develop the learners' awareness of the usefulness of dictionaries as source of information on words. Needless to say, this VLS is one of the key strategies for independent learning of a foreign language (Takac, 2008)

Her ser vi at ordboka i følge Takac(2008) er ein av dei viktigaste strategiane for sjølvstendig innlæring av eit framandspråk, og ein ressurs som læraren bør bruke tid på å lære elevane å bruke, og oppmuntre dei til å bruke den aktivt både heime og på skulen. Ordboka vil då bli ein svært viktig ressurs til å lære inn nye ord. Det er då sjølvsagt viktig at ordboka er på ei målform der elevane finn orda dei er på jakt etter.

Språkforskarane Susan Gass og Larry Selinker (2008) skriv også at dei som skal lære eit nytt språk har god nytte av ei ordbok. Dei hevdar at dersom ein som skal lære eit nytt språk slår opp ordet første gong han møter på det i ein tekst, vil kvart nytt møte med ordet forsterke forståinga og innlæringa av ordet. På den andre sida, dersom ikkje ekstern informasjon om tyding av ordet er innan rekkevidde, vil lesaren ofte ignorere det ukjende ordet, eller gjette seg til ei feil tyding av ordet(Gass & Selinker, 2008).

Bruk av ordbok sett frå elevar sin ståstad

Høgskulelektor Benthe Kolberg Jansson har gjort ei spørjeundersøking om ordlistebruk i ei 2. klasse på vidaregåande skule. Denne undersøkinga gjaldt nynorsk som sidemål, men eg finn likevel undersøkinga nyttig å ta med her. Eit av spørsmåla

som elevane fekk var kor viktig ordlista var for dei når dei skreiv på sidemål, her nynorsk. 17 av 18 elevar svarte enten svært viktig eller ganske viktig. Berre ein av elevane meinte at den ikkje var så viktig. Når dei skriv på sidemål ynskjer altså dei fleste å ha ordlista tilgjengeleg. 12 av 18 elevar sa at dei nyttar ordlista undervegs i skrivinga, eller praktiserer ein kombinasjon av å slå opp undervegs og kontrollere rettskrivinga til slutt. Jansson si samanfatning av undersøkinga viste mellom anna at elevane kjende seg utrygge når dei ikkje fekk bruke ordliste, og at dei hadde mange fleire rettskrivingsavvik i tekstane sine når dei skreiv utan ordliste (Nordal, 2007). Dette stadfestar at det er stort sannsyn for at dei fleste elevar skriv betre tekstar når dei kan nytte ordbok i skriveprosessen.

7. Teoriar om barn sine evne til å lære språk

Eg vil her ta for meg nokre sentrale teoriar om korleis barn lærer eit språk, og då særleg eit andrespråk. Primært vil eg ta føre meg teoriane til Larry Selinker og Stephen Krashen. Sekundært vil eg seie litt om Vygotsky sitt syn på språklæring.

7.1 Medfødd språklæringsevne

Den amerikanske språkforskaren Noam Chomsky angreip i 1959 det behavioristiske synet på språklæring. Han hevda at vi ikkje først og fremst lærer av å gjenta mekanisk det vi høyrer, men at vi sjølv konstruerer grammatiske reglar. Vidare hevda han at vi har ein spesiell medfødd språklæringsevne som gjer oss i stand til å bearbeide dei språklege inntrykka vi får og ubevisst bygge opp eit sett av grammatiske reglar for det språket som omgjev oss. Når eit barn t.d. brukar forma gåsar i staden for gjess, har barnet ubevisst konstruert ein grammatisk regel på grunnlag av andre former det har høyrte, som hundar og kattar (Hvenekilde & Ryen, 1984).

According to Chomsky, humans are born with minds that contains innate knowledge concerning a number of different areas. One such area or faculty of the mind concerns language. Chomsky has called that innate language knowledge LAD, language acquisition device. Experience is important to activate the knowledge that is already innate, but latent in the human being (Steinberg, 1982).

Teoriane til Chomsky (2008) har lagt grunnlaget for forskning på om det finnest ei naturleg rekkefølge for læring av dei grammatiske reglane i morsmålet, og om denne rekkefølga kan overførast til innlæring av eit andrespråk. Sentrale problemstillingar i så måte har vore korleis morsmålet påverkar tileigninga av framandspråk, og korleis barn si intellektuelle og emosjonelle utvikling vert påverka av at dei må tileigne seg to språk samtidig (Hvenekilde & Ryen, 1984).

Dette kan dreie seg om små barn som lærer sitt eige morsmål samstundes med eit andrespråk. Men ein kan lett trekkje parallellar til ungdomar eller vaksne som skal

lære eit framandspråk samstundes som dei skal lære eit anna språk, nemleg bokmål og t.d. engelsk, der bokmålet for dei då også vert eit andrespråk.

7.2 Mellomspråksteorien

I 1970-åra tok nokre språkforskarar utgangspunkt i Chomsky sine teoriar om at tilegning av språk ikkje berre er avhengig av kva den enkelte tilfeldigvis blir utsett for av påverknad. Selinker(1972) hevda at språket til den som held på å lære blir bygd opp på ein systematisk måte, og at det språket personen lærer må studerast som eit eige språk med eigne reglar, ikkje som ei feilaktig utgåve av det nye språket. Den fransken som ein skuleelev snakkar i fransktimane er då eit språk med egne reglar, eit mellomspråk, eller interlanguage, som Selinker(1972) kalla det. Dei språkformene som vert nytta på eit slikt mellomstadium representerer eit skritt i riktig retning i vegen mot målspråket. Dette er ikkje noko å bekymre seg over så lenge mellomspråket er i utvikling, men dersom språket vert forsteina ("fossilization"), vil feila framleis vere der. Ved å studere dette mellomspråket kan vi få eit utgangspunkt for å støtte eleven si vidare utvikling på hans eller henna eigne premissar, identifisere og oppmuntre framskritt, og legge opp ei undervisning som harmonerer med den prosessen som eleven er inne i. Dette vert då kalla feilanalyse (Hvenekilde, Ryen, 1984).

Dersom eleven nyttar ei ordbok der han eller ho risikerer å bruke feil ord på feil plass, for så å ta i bruk sitt mellomspråk ved bruk av desse orda, kan ein vel i verste fall ende opp med ei slags dobbel fossilization, eller forsteining. Når ein elev t.d. overset kval (pattedyr) med agony, og t.d. kan finne på å skrive "*I could see two agonies in the sea*", er det ikkje berre bøyinga av ordet som kan bli forsteina i eleven sitt språk. Ein person som ikkje skjønar norsk ville ikkje i det heile kunne forstå kva denne personen har observert i sjøen, og tilhøyraren vil heller ikkje kunne hjelpe han med å fortelje kva ord han eigentleg skulle ha brukt. Dersom ein tek i bruk feilanalyse her ville vel det logiske svaret bli at ein bør bruke ordbok på nynorsk, ikkje gå vegen om bokmål, som er eit språk som for mange i 8.klasse berre er delvis kjent, i alle fall med omsyn til skrivemåte.

7.3 Krashen sine fem hypotesar om andrespråkslæring

Krashen(1988) har utvikla fem ulike hypoteser om andrespråksinnlæring. Dei fem hypotesene har han kalla: the Acquisition-Learning hypothesis (tileigning og læring), the Monitor hypothesis , the Natural Order hypothesis (naturleg rekkefølge i grammatikkinnlæringa), the Input hypothesis , and the Affective Filter hypothesis (motivasjon, sjølvkjensle og frykt). (Krashen, Terell, 1988) Eg vil her kort ta føre meg desse.

Tileigning og læring

I Acquisition-Learning hypotesen seier Krashen(1988) litt generelt om korleis vi lærer eit nytt språk. Han meiner at vi lærer språk på to måtar. Vi kan lære eit nytt språk ved å tileigne oss det bevisst, t d. ved å pugge grammatikk og språkreglar og knytte dei til ord. Dette skjer gjerne i eit klasserom. Her er vi bevisst på at vi lærer noko nytt. Når vi tileignar oss eit språk ubevisst lærer vi på ein litt annan måte Dette skjer når vi brukar eit nytt språk i naturleg eller tilnærma naturleg kommunikasjon. Då tileignar vi oss språket på grunnlag av at vi ynskjer å formidle eit innhald i det vi kommuniserer om, vi tenkjer lite eller ingenting på grammatisk korrekt språk. Feilretting eller spesifikk undervisning av språket har ikkje noko med *acquisition* å gjere. Det som derimot er viktig i denne type læring er at tilhøyraren eller samtalepartnaren automatisk rettar på nokre av orda for å forstå det som blir sagt, eller kva det blir spurt etter (Krashen, 1988).

Dette kan samanliknast med korleis eit barn lærer morsmålet sitt, eller med eit barn som lærer eit andrespråk i det landet eller miljøet der dei snakkar språket. Når eit barn seier ”I go to see Cheryl yesterday”, vil kanskje tilhøyraren svare, ”Oh, you went to see her yesterday!” Om ein er barn eller vaksen ”plukkar ” ein opp ord, uttrykk og setningar. Når vi skal prøve å foreine desse to innlæringsmåtane, learning og acquisition, seier Krashen(1988) at vi treng ein monitor (Krashen&Terell,1988), (Krashen,1992).

Monitorteorien

Krashen(1988) seier at den innlærte kunnskapen berre er tilgjengelig gjennom ein monitor. Han meiner at systematiske grammatikkreglar er innlært, ikkje tileigna gjennom ein ubevisst og spontan prosess. Vi må slå på ein monitor for å kunne gjere oss nytte av desse grammatiske reglane, og snakke riktig. Denne monitoren er det ikkje alltid ein har tid til å slå på i det ein skal bruke eit språk ein held på å lære. Vi kan ha skaffa oss eit forråd av bevisst kunnskap om språket, t.d ved å lære bøyingsmønster utanav. Trass i dette kan ein gjere mange feil når ein skal gjennomføre ein dialog eller seie ei setning. Dette er ikkje tileigna kunnskap, berre innlært. Han seier at den innlærte kunnskapen kun er tilgjengelig gjennom ein monitor. Den formelle innlærte kunnskapen i andrespråket , vår såkalla skulelærdom, kan bli henta fram og brukt til å endre outputen av det meir naturleg tileigna (acquired) språket, nokre gongar før vi snakkar, og nokre gonger etterpå. Vi endrar på setninga eller ordet for å forbetre språket vårt, eller for å vere meir korrekt, og det er her bruken av monitoren har sin effekt. Ein må slå på monitoren for at språket skal bli rett, men dette er det ikkje alltid tid til. I spontan tale konsentrerer ein seg stort sett om innhaldet i det ein skal seie, og har liten tid til å kontrollere grammatikken. Av omsyn til kommunikasjonen kan det vere meir effektivt å bruke dei formene som dukkar opp spontant (Hvenekilde&Ryen, 1984). Krashen(1988) seier at denne monitoren har avgrensa bruksområde. Det er tre faktorar som er av stor tyding. For det første må ein ha nok tid til å kunne leite fram den innlærte språkkunnskapen. For det andre vil det i raske kommunikasjonssituasjonar verke forstyrrande for innhaldet i setninga dersom ein skal stoppe opp og tenke ut grammatiske strukturar i det ein skal seie. I tillegg er det oftast heilt uvesentleg om ein t.d. bøyer eit verb rett når ein prøver å beskrive vegen til flyplassen eller skal spørje om noko. Den tredje faktoren er at ein må kunne dei grammatiske reglane godt nok for at monitoren skal trå i kraft. Utfordringa i ein språklæringssituasjon er å skape situasjonar der ein kan få til mest mogeleg tilnærma naturlege samtalesituasjonar, der monitoren kan få rom til å virke (Krashen, 1988). Det beste er vel då å bygge på tidlegare tileigna kunnskap, gjennom morsmålet, som er lettare å forstå og bruke i tileigning av nye ord og omgrep.

Motivasjon , sjølvkjensle og frykt.

Krashen(1988) beskriv forholdet mellom input, tilegning og innlæring av kunnskap, og bruk av monitor i læringa i The Input Hypothesis Modell of L2 learning and production. Han tek utgangspunkt i noko vi skal lære, eit forståelig ”input”. Så møter vi eit ”affective filter”, som er ein tenkt mur som er plassert mellom eleven og det som skal lærast. Dersom filteret er på, stengjer eleven for læring. Filteret blir slått på når eleven er anspent, sjølvkjensla er lav, eller motivasjonen er lav. Deretter blir ei språkleg senter i hjernen kopla inn, The Language Acquisition Device, forkorta til LAD, der vi har ein kjerne av universal grammatikk lagra (Chomsky,2005). Det som då kan kome ut som tale er det vi har lært, eller plukka opp naturleg. I tillegg kan vi då kople inn monitoren og rette opp språket slik at vi får på plass det vi har lært i klasserommet før det kjem ut som tale.

Attitude og aptitude er to omgrep Krashen også er oppteken av. Attitude er haldning, innstilling og motivasjon for å lære, og aptitude er talent, evner eller anlegg.

Krashen(1988) definerer aptitude slik: ”Rate, at which persons at the secondary school , university and adult level learn to criterion.” Altså i kor stor grad elevar i ungdomsskule, ved universitet og i vaksen alder lærer etter gjevne kriteria.

Krashen meiner vidare at attitude, som har med haldningar og motivasjon å gjere, er mykje sterkare knytt til tileigning av eit nytt språk enn evner. Det ein kan kalle språklæringsevner, eller ”språkøyre” kan knyttast til innlæring (learning) av eit andrespråk, fordi eleven då har eit så stort talent for å lære språk at dei greier å gjere seg nytte av det dei lærer i språkopplæringa. Attitude kan knyttast til acquisition , fordi det her dreiar seg om eleven si haldning og orientering mot målspråket, så vel som personlege faktorar. Ein elev med ei positiv haldning til å lære språket vil vere open for læring og raskare oppfatte og plukke opp element i det nye språket. Han eller ho er oftare orientert mot personar som pratar målspråket, og nyttar anledningar som dukkar opp til å få praktisert det nye språket. På denne måten vert det tileigna meir naturleg og ikkje innlært (Krashen,1988).

Motivasjon er altså svært viktig, ein må ville lære for å lære. Eg møter stadig svært så motiverte elevar som tek til i 8. klasse, klare for ein ny skule, nye lærarar, nye klassekameratar og nye framandspråk. Dei synest det er kjekt å få lære nye ord og få skrive litt lengre tekstar på engelsk, og så kunne bruke desse orda i dialogar. Det som skjer før dei kjem så langt er at mange får utdelt ei ordbok som ikkje er så lett å bruke, fordi mange av orda dei leitar etter ikkje står der. Dette kan vere ein grunn til at motivasjonen for språklæring for mange elevar går nedover.

Naturleg rekkefølge i grammatikkinnlæringa

Krashen(1988) har også utforma ei hypotese om kva rekkefølgje vi lærer dei ulike elementa i språket, både første og andrespråk. Til dømes er ing-form noko av det ein raskast snappar opp av grammatikk. Tredjepersons-s viser seg t.d. å vere vanskeleg å lære. Forsking viser at dersom vi berre har lært språket, og ikkje tileigna oss det gjennom kommunikasjon og i naturlige settingar, vil denne rekkefølgja likevel vere den same. 3. person-s vil ikkje sitje tidlegare sjølv om vi lærer språket i naturlege settingar. Vi treng altså også her ein monitor for å leite fram kunnskapen i samtalesituasjonar. Men nokre grammatiske reglar ser det ut til at monitoren raskare hentar fram enn andre, og det gjeld t.d. tredje persons s. Denne regelen er lett å hente fram i ein samtalesituasjon etter å ha lært om den og arbeidd med den i klasserommet, trass i at det er ein regel som ein vanlegvis ville lære seint når ein naturleg tileignar seg eit nyt språk, i følgje Krashen(1988).

Forståeleg input

"Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding."

Krashen(1988) hadde i Input hypotesen si klare standpunkt om korleis ein lærer eit andrespråk . Han sa at når ein samanliknar framgangen i læring av språk hos yngre og eldre personar reflekterer det tydelig mengd av forståelig input. Desto meir forståelig input dei har fått, desto raskare lærer dei det nye språket. Dersom det dei skal lære er vanskeleg å forstå, forsinkar det innlæringa. Han seier også at undervisningsmetodane

har mykje å seie. Grad av innlæring i det nye språket kjem heilt an på om metoden gjer seg nytte av forståeleg input. "We acquire language, when we understand what we hear or what we read, when we understand the message." (Krashen, 1992). Ut frå dette kan ein dra slutningar om at når eleven skal lære eit nytt språk må undervisinga og utgangspunktet for læringa vere forståelig. Det vert då sjølvsagt at morsmålet må vere utgangspunktet, inputen må kome frå eit kjent språk. For nynorskelevar vert dette nynorsk, av di mange bokmålsord skil seg frå nynorsk i skrivemåte og uttale. Dette viser også at ein truleg må vere meir bevisst på å bruke ordboka ved behov, og at elevane får slå opp og finne orda dei treng sjølve når dei treng dei. Dette blir meir ei tilegning (acquisition) enn ei innlæring, slik at ein då kan tenkje at monitoren oftare automatisk blir slått på når dei treng desse orda i ein samtalesituasjon.

7.4 "A little help from my friends". Vygotsky si utviklingssone.

Vygotsky er ein av dei som har hevda at språk utviklar seg som eit resultat av det komplekse samspelet mellom evner og eigenskapar til barnet sjølv og omgjevnadane det er i. Han seier at språk utviklar seg heilt og fullt gjennom sosial interaksjon. Han hevdar at i eit støttande, interaktivt miljø er barnet i stand til å utvikle seg til eit høgare kunnskapsnivå enn han eller ho ville greidd på eiga hand. Vygotsky kallar det barnet kan få til i samspel med andre, men ikkje åleine, for barnet si "zone of proximal development", eller utviklingssone (Lightbown & Spada, 2008). Her kan ein tenkje seg at ei ordbok vil vere eit middel til å kunne lære meir av eit framandspråk enn ein kan lære på eiga hand. Det vert ein del av eleven si utviklingssone. Ein lærar eller ein annan vaksen vil kunne rettleie eleven i bruk av ordbok, og ikkje minst rett type ordbok. Elevane treng øving i dette, og ein lærar vil kunne sjå til at eleven har forstått korleis den skal brukast. Då vil det kunne bli eit godt hjelpemiddel for eleven til å kunne utvikle ordforrådet i det nye språket.

7.5 Samanheng mellom tanke, språk og tale

Skinner (1957) hevda at tanke er likestilt med det vi gjer, om vi tenkjer med eller utan ord, om vi har bevisste eller ubevisste tankar. Det er ikkje nokon mystisk prosess som står bak og styrer vår oppførsel og det vi gjer. Han meinte at tanke, handling, språk og omgjevnader var uløysleg knytt saman, og at vi kun responderte på ulike former for stimuli. Slike og liknande teoriar vart lagde fram av behavioristar som ønskte å redusere omgrepet tanke til noko som var observerbart. Vygotsky (1934) med fleire meinte derimot at språket, med sine reglar og vokabular, formar tanken, eller er nødvendig for tenking. Han sa: "Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them. The relation between thought and word is a living process; thought is born through words." Vygotsky ser meaning, eller tanke, som noko som har sitt utspring i ein interaksjon mellom språk og omgjevnader. Han presiserte likevel at ein ikkje kan sjå på omgjevnadane som ei uavhengig kjelde av menningar (Steinberg, 1982). Språkforskar Dorothy Robbins (2003) seier at Vygotsky såg føre seg at det å vere menneske medfører ei sentralisering av mentale prosessar, i all utvikling, i kulturell historie og i vår evolusjon. Kjensler flyttar seg innover og fjernar seg frå ytre kontroll. Tale startar utanfrå og endar opp som indre tale. Det å kunne tenkje seg noko, eller sjå føre seg ting, er leiking som flyttar seg inn i hovudet vårt. Tysk lingvist og antropologist, Edward Sapir (1921) støtta Vygotsky. I følge Steinberg (1982) meinte Sapir at han hadde svært mange med seg når han sa at det er ein illusjon å tru at mennesket er i stand til å tenkje, eller resonere, utan å gå gjennom eit språk. Steinberg (1982) viser også til den engelske filosofen John Locke sitt syn på forholdet mellom tanke og språk. Locke meinte at tanken er uavhengig av språk, men at språket er avhengig av tanke, og at språket er eit middel og ein måte vi kan bruke til å uttrykkje det vi tenkjer. Tankesystemet utviklar seg over tid, ved visuelle, auditive og taktile stimuli representert ved objekt, hendingar og situasjonar. Språket med sitt vokabular og grammatiske reglar blir forma over tid. Tanke og språkssystem vert foreina gjennom menningar og idear (Steinberg, 1982). Dersom språk er viktig for tanke, og omvendt, er det nærliggande å tenkje at det er omgrep frå sitt eige språk og si eiga målform som må vere grunnlaget, og det ein må bygge på i språklæringa.

8. Forskingstilnærming og metode

8.1 Kvantitativ forskning

I mi forskningstilnærming har eg valt å nytte kvantitativ metode. Etter mitt syn vil kvantitativ metode best belyse mitt forskingsspørsmål, trass i at eg ser på det som samfunnsforskning. I mi problemstilling vil eg sjå nærare på at mange nynorskelevar må nytte bokmålsordbok i innlæringa av framandspråk på ungdomsskulen. Mi hypotese er at læringsutbyttet i engelsk vert dårlegare for nynorskelevar som må nytte ordbok på bokmål enn for bokmålelevar som får ordbok på si eiga målform.

Kvantitativ forskingsstrategi byggjer på at sosiale fenomen viser så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskriving er meningsfylt. Kvantitative forskingsstrategiar er ofte årsaksforklarande. Ein søker å finne årsaka til at noko er som det er. I tillegg siktar kvantitativ empirisk forskning på å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom å uttrykke problemfeltet med variablar og kvantitative storleikar. Dette vert ein hypotetisk-deduktiv metode som startar med gjettingar som i neste omgang vert forma til hypotesar som kan testast ved hjelp av observasjonar av røyndomen (Ringdal, 2007). For å kunne trekke gyldige og generelle konklusjonar frå ei kvantitativ undersøking må ein samle data frå eit representativt utsnitt av personar og institusjonar som skal undersøkast. Mitt representative utsnitt vert ungdomstrinn i Sogn og Fjordane, med vekt på 8.klasser. Som bokmålsgruppe har eg elevar frå ein skule i Bergen. Her har det vore gjort ei formålsteneleg utvelging (Befring,2007). I mi undersøking har eg valt å nytte eit spørjeskjema som vert sendt ut på e-post. Dette vart så kopiert på den enkelte skule til alle som skal delta i undersøkinga , og i neste runde skulle informantane fylle dei ut ein og ein i klasserommet. Dei skulle så returnerast til meg pr. post (Befring,2007).

8.2 Bakgrunn for val av metode

Eg ynskjer å finne ut om mi problemstilling kan generaliserast til ein større populasjon. For å finne ut dette vel eg å gå ut med eit spørjeskjema til alle elevar i 8.

klasse i Sogn og Fjordane. Det vert i utgangspunktet ein induktiv metode, fordi det ikkje har vore gjort liknande forskning på feltet tidlegare. Mi problemstilling tek utgangspunkt i noko eg har registrert i praksis, og eg ynskjer å finne ut om dette er eit problem for fleire enn mine elevar. Min populasjon vert elevar i Sogn og Fjordane, men eg vil i drøfte om det også kan gjelde elevar i andre nynorskdistrikt, eller generelt for elevar som har nynorsk som hovudmål. Eg har valt å nytte to ulike populasjonar, der eg samanliknar informantar frå nynorskfylket Sogn og Fjordane med ei gruppe informantar som kjem frå ei bykommune med bokmål som hovudmål(Ringdal,2007).

Eg vel å nytte eit stort og representativt utval, der eg har avstand til informantane og dermed til resultatet som vil kome fram. Det vert ei objektiv undersøking der eg ikkje kan endre spørsmål undervegs, eller stille leiande spørsmål under utfyllingssituasjonen. Målet er å finne ut kor utbreidd dette problemet er, og om eg har rett i mine antakelsar. Eg vil etter at undersøkinga er avslutta kunne analysere dei innkomne data, for å sjå om mi hypotese er rett eller om den må forkastast (Ringdal,2007).

8.3 Instrumentet : Spørjeskjema

Utarbeiding av spørjeskjema

For å lage spørjeskjema måtte eg i tenkeboksen for å finne ut kva eg ynskte å spørje om, og korleis eg på best mogeleg måte kunne få fram det eg ynskte å få svar på. Ved bruk av kvantitativ undersøking kan ein ikkje gå tilbake i ettertid å stille tilleggsspørsmål, så det er viktig at alle relevante og essensielle spørsmål vert stilt (Ringdal,2007). Eg måtte velje ut ord som kunne illustrere problemstillinga mi, og det var vanskelegare enn eg hadde tenkt. Eg valde til slutt å starte med å gå gjennom den ordboka vi nyttar på min arbeidsplass, og velje ord frå den til mitt skjema. Den ordboka vi nyttar til 8.klasse er eit godt eksempel på ei ordbok som ikkje passar i ei nynorsk 8.klasse på ein skule der 95% av elevane har nynorsk som hovudmål. Ordboka er på bokmål, den er lita, og manglar mange viktige nynorske ord. Det neste eg måtte tenke nøye gjennom kva tilleggsspørsmål eg skulle ha med. Dette tok til å haste, for eg ville gjerne få sendt skjema ut så tidleg som råd i 8.klasse.

Spørjeskjemaet vart så vidare utarbeidd med tanke på at eg skulle få fram vanskar som mange av nynorskelevane har når dei prøver å finne ut kva eit ord heiter på engelsk. Spørjeskjemaet skulle bestå av eit ark med bakgrunnsinformasjon, i tillegg til ord som skulle omsetjast frå norsk til engelsk, med hjelp av den ordboka dei har på skulen. Orda eg ville nytte i mitt skjema var nokre av dei norske orda der skrivemåten på bokmål skil seg frå den nynorske skrivemåten. På det første arket informantane skulle fylle ut ynskte eg å kartleggje variablar som kunne ha noko å seie for deira språklege nivå. Eg valde å nytte variablar som kjønn, kor lenge dei hadde budd i Noreg, kva hovudmål foreldra nytta, kva målform den ordboka dei nytta på skulen hadde, kva målform dei likte best å skrive på til vanleg, kva type ordbok dei nytta mest og kva karakter dei brukte å få i skriftleg engelsk. Det kan med denne informasjonen bli interessant og sjå på om det kan vere nokon samanheng mellom desse ulike variablane.

Utfyllingsarka som inneheld ord frå ordboka vart delt inn i fem kolonner (sjå vedlegg 5-6). I den første kolonna står ulike ord på nynorsk for nynorskelevar, og på bokmål for bokmålelevar. I den andre kolonna skal elevane skrive inn det engelske ordet. I tredje kolonna skal dei skrive inn sidetalet dei fann ordet på, dersom dei i det heile fann ordet. I den tredje kolonna skal dei setje eit kryss dersom dei ikkje nytta ordboka, fordi dei meinte dei kunne ordet frå før. Dette for å sjå kor mange som har nytta ordboka til dei ulike orda. Dersom dei kan ordet frå før er det meningslaust å be dei om å slå det opp. Orda som er valde ut var i hovudsak nynorske ord som vert skrivne annleis på nynorsk enn på bokmål. Ved hjelp av bokmålsordboka har eg funne typiske ord som eg tenkte at elevane kunne ha problem med, og ord som eg ut frå skrivemåten tenkte at mange av nynorskelevane ikkje ville finne i ei bokmålsordbok. Døme på slike ord er kva (hva), tyding (betyding) annleis (annerledes) tjukk(tykk), boge (bue).kvifor (hvorfor), eg (jeg) , gjere (gjøre), kvit (hvit), sjølvstendig(selvstendig), straum(strøm), stele(stjele),kval(hval), omn(omn), golv (gulv), teneste (tjeneste), vere(være), skule(skole), graut (grøt), gøyme (gjemme), stove (stue), øyre (øre), vindauge (vindu) For å unngå at dei som streva mest med språklæring til vanleg ikkje skulle miste motet når dei skulle slå opp i ordboka, valde eg å ta med nokre ord som er like på begge målformer, men som eg rekna med dei ikkje kunne frå før, som spett og bikube. I

tillegg rekna eg med at nokre av orda eg hadde funne var så kjende at dei ikkje ville kome til å slå opp i det heile, difor tok eg dei ikkje med. Eksempel på slike ord er kjøre (drive), huske (remember).

Eg tok utgangspunkt i Kunnskapsforlaget si Engelsk skoleordbok, Engelsk-norsk/norsk-engelsk, 7.opplag, med 33000 oppslagsord(2000). Eg hadde i utgangspunktet 4 sider med ord, men tok vekk ein del av dei , slik at 58 ord sto att.

Eg valde å sende skjema ut på e-post til skulane, slik at dei kunne trykke dei opp sjølve i papirform. Grunnen til at eg ikkje valde elektroniske skjema er at då kunne elevane gjerne ”lure” seg til å nytte retteprogram på pcen, og då ville ikkje resultata vore valide. Ved å nytte e-post kunne problemet på den andre sida bli at e-posten ikkje ville bli sendt vidare til engelsklærarane ved dei ulike skulane.

8.4 Utvalet

Denne undersøkinga er komparativ i den forstand at det vert gjort ei samanlikning av elevar som får nytte ordbok på si eiga målform, med elevar som må nytte ordbok på feil målform (Ringdal,2007). Ved val av populasjon fann eg at Sogn og Fjordane fylke peika seg naturleg ut, sidan 95 prosent av alle skuleelevar i dette fylket har nynorsk som hovudmål. Eg ynskte då samanlikne elevar med ulik målform og ulik ordbok innanfor eit og same fylke. Dette viste seg å bli problematisk, av den grunn at dei 5% av elevane i fylket som hadde bokmål som hovudmål var umogeleg å få som informantar. Etter å ha fått inn rundt 240 elevsvar sat eg att med 6 bokmåselevar, og det er for lite til å kunne konkludere med noko som helst. Derfor måtte eg nytte bekvemmelighetsutvelging som metode (Ringdal,2007). Eg måtte finne mitt samanlikningsgrunnlag i bykommunar utanfor Sogn og Fjordane. Eg kontakta difor rektorar ved skular i Bergen og Oslo, som kunne gje meg anledning til å få til et representativt utval av elevane som brukar bokmål, ved at det er to av dei største bykommunane i Noreg. Eg kontakta i tillegg skular i Møre og Romsdal, i Heddalen og i Stavanger. Dette fordi eg kjende lærarar som arbeidde der, og eg erfarte våren 2009 at e-post til nokon ein ikkje kjenner gjev dårleg respons.

Min populasjon er vidare konsentrert til elevar som går i 8. klasse. Eg har valt å fokusere på denne aldersgruppa av den grunn at dei dette året tek til å skrive lengre tekstar på engelsk, og det blir lagt vekt på innlæring og bruk av ordbok. Det er i tillegg få ungdomsskular som startar med systematisk sidemålopplæring før jul i 8.klasse, nokre skular ventar heilt til hausten på 9.trinn.

Den grunnleggande populasjonen i mi undersøking er alle elevar på 8.trinn i Sogn og Fjordane som får undervisning i engelsk. Min populasjon er då til saman 1534 elevar på 8.trinn. Mitt bruttoutvalg er alle elevane ved dei skulane som svarte på undersøkinga altså 305 elevar. Mitt nettoutvag er dei som har svart på undersøkinga, og det var 251 elevar. Utvalget frå Sogn og Fjordane skal samanliknast med utvalget av 60 informantar frå Bergen som har bokmål som hovudmål. Eg har då stor nok gruppe til å kunne generalisere resultatet eg får til populasjonen Sogn og Fjordane, og til å kunne samanlikne resultat frå nynorsk og bokmålelevar. Dei andre skulane eg var i kontakt med ynskte ikkje å delta i undersøkinga, eller dei sa ja til å delta når eg spurde, men så har eg ikkje høyrte noko meir frå dei.

Alle ungdomsskular i fylket blei i første omgang kontakta med spørsmål om å delta i undersøkinga. Dei skulane eg har fått svar frå ligg i Nordfjord, Sunnfjord og Sogn, det vil seie at alle regionane i Sogn og Fjordane er representert. Den geografiske fordelinga av mine svar gjer at vil kan generalisere mitt resultat til heile populasjonen, dvs 8.klasseelevar i Sogn og Fjordane (Ringdal,2007).

På grunn av at eg skal samanlikne resultat frå to utval som er av forskjellig storleik, 66 og 251, må eg diskutere normaliteten i utvalga. Eg har ein tilfredsstillande normalitet i utvalet trass i store forskjellar i forhold til størrelsen på gruppene som eg samanliknar med. Eg meiner at disse utvalga kan samanliknast i forhold til resultat, på grunn av at begge er representative.

8.5 Pilotundersøking

For å sikre reliabilitet og validitet m.o.t. spørjeskjemaet gjennomførte eg i veke sju ei pilotundersøking i mi eiga klasse på min eigen arbeidsplass. Dette for å finne ut om eg

hadde gjort feil i utforminga av min intervjuguide, ved val av ord, tvitydige eller uklare spørsmål, manglande spørsmål osv. Eg var ikkje interessert i resultatet av undersøkinga, om elevane mine fann rett ord i ordboka eller ikkje. Det gav meg likevel ein peikepinn om at det var vanskeleg, særskilt i høve dei fagleg svakaste elevane i klassen. Denne undersøkinga vart gjort i ei 10. klasse, av di eg underviste i engelsk i denne klassa. Eg ynskte ikkje å ”bruke opp” 8.klassene ved min eigen skule, fordi det ante meg at det ville bli vanskeleg å finne nok informantar. Eg såg det også som ein fordel å gjennomføre undersøkinga i mi eiga klasse der eg kjende elevane godt, for då ville eg lettare kunne tolke signal frå elevane om at noko i skjemaet måtte endrast. I denne klassa var det 24 elevar. Av desse var 2 bokmåselevar, ein polsk elev som har budd 6 år i Noreg og ein med jugoslaviske foreldre, men som har budd her heile livet sitt.

Eg gjorde ulike erfaringar ved å gjennomføre pilotundersøkinga. Eg såg mellom anna at det var for mange ord på spørjeskjemaet, det tok meir enn ein 60min. skuletime å fylle det ut. Dette gjorde at eg halverte talet på ord, og tok vekk mange av dei orda som det viste seg at elevane kunne frå før. Det viste seg t.d. at spørjeorda var så kjende for elevane at dei slo dei ikkje opp, og då var det lite vits å ha dei med i denne undersøkinga. Ein annan grunn til å ta med færre ord var at eg såg at nokre av elevane gjekk lei og kryssa for ”Fann ikkje ordet” utan å slå opp. Eg såg det som viktig å ikkje ha med så mange ord at det ville kome til å svekke reliabiliteten i undersøkinga.

Alle elevane i pilotundersøkinga nytta bokmålsordbok, men likevel var det nokre som kryssa for at dei hadde nynorskordbok. Av den grunn skreiv eg i brevet til lærarane at dei måtte sjå til at elevane svarte korrekt på dette spørsmålet. Eg skreiv at læraren burde skrive på tavla kva type ordbok dei brukar, og i tillegg ta en runde i klasa for å sjå at dette vart gjort rett. Eg fann også ut at eg måtte ha eit kontrollspørsmål der eg ba dei skrive namn og forlag på ordboka.

Eg erfarte også at på spørsmål 12 angående type ordbok, måtte eg legge inn ei gradering frå 1-4 dersom eg skulle kunne bruke det til noko. Eg fann også ut at eg

måtte lage ein bokmålsvariant av skjemaet med alle orda, for å få fram det eg ynskte i mi problemstilling med omsyn til bokmålsrespondentar.

Det største problemet i gjennomføringa var at nokre av elevane brukte lang tid på å leite i ordboka for å finne det engelske ordet, av den grunn at dei slo opp etter nynorsk skrivemåte. Her såg eg at det var viktig å seie frå om at dei ikkje må leite så lenge, men gå over til neste ord om dei ikkje finn ordet der dei trudde det skulle stå.

Eg såg også at det ville bli viktig at lærarane måtte presisere at dette ikkje skulle vere ei samarbeidsoppgåve, elevane skulle arbeide sjølvstendig. Det vil seie at dei ikkje kunne sitje to og to saman. Eg erfarte også at det var lurt å gå rundt i klasserommet og sjå til at informantane ikkje hadde misforstått kva dei skulle gjere. Særleg dei som treng ekstra mykje hjelp til vanleg måtte hjelpast på rett veg.

8.6 Igangsetjing av undersøkinga

Etter å ha utarbeidd dei spørsmål og utfyllingsskjema som eg ynskte å nytte, sende eg ein e-post til rektorane ved alle ungdomstrinn i fylket, der eg informerte om undersøkinga og ba dei vidareformidle tre vedlegg til lærarar som underviste i engelsk på 8.trinn. For å finne oversikt over grunnskular med ungdomstrinn i Sogn og Fjordane og antal nynorskelevar har eg nytta nettsida wis.no. Der fann eg e-postadresser til skulane. Det første vedlegget var eit brev til engelsklærarane der eg skisserte kvifor eg ynskte å gjennomføre undersøkinga og korleis den kunne gjennomførast (vedlegg 2). Det andre var eit brev som skulle sendast heim til foreldra, der eg ba om samtykke til at deira barn kunne delta (vedlegg 1). I tillegg sende eg sjølv spørjeskjemaet, slik at kvar skule kunne skrive den ut og kopiere den til alle elevane som skulle delta (vedlegg 4-6). Desse skriva sende eg på e-post til alle dei 50 ungdomsskulane i fylket, dvs. alle offentlege ungdomstrinn i Sogn og Fjordane. Dette vart sendt ut i mars 2009. Eg fekk dessverre svært liten respons på min e-post, berre 2 av 50 skular svarte, og kun ein skule var positiv til å delta. Ein av skulane, i Sogndal, sa at dei prioriterte ikkje mi undersøking, dei prioriterte eigne praksisstudentar frå HiSF. Dei hadde tydeligvis ikkje lese brevet der eg skreiv at eg er student ved HiSF.

Eg svarte på brevet der eg oppmoda rektor om å sende vidare e-posten til engelsklærarane, men likevel ingen respons. Det same skjedde då eg kontakta ein eks kollega og rektor ved ein ungdomsskule i Oslo. Eg fekk beskjed om at dei kun hjelpte studentar ved UiO, men då eg sa at studiet låg under UiO, fekk eg likevel til svar at vedkomande ikkje ville plage dei overarbeidde lærarane sine med mi undersøking. Eg synest det er beklageleg at mange engelsklærarar ikkje har fått lese brevet ein gong, då undersøkinga faktisk kunne nyttast som ei vanleg øving i å bruke ordbok.

Eg sende ut ny oppmoding til alle dei 50 skulane om å delta nokre veker seinare, utan at det førte til fleire svar, så eg fann ut at eg måtte ta en ringerunde. I tillegg var eg så heldig å delta på eit sensor kurs i regi av Sogn og Fjordane fylkeskommune, der eg fekk nytte sjansen til å verve lærarar til mi undersøking. I mai månad hadde eg omsider fått svar frå 7 ulike skular, til saman 251 elevsvar. Av desse var kun 6 av elevsvara på bokmål. Dette viste seg å vere for få bokmålssvar, så etter å ha lagt inn alle data frå dei 251 skjema på SPSS, måtte eg ut å skaffe fleire bokmålskandidatar til å fylle ut skjema. Eg mangla 60 svar i tillegg til dei 6 eg hadde. Då det er svært få bokmålslevar i Sogn og Fjordane, måtte eg ut av fylket for å få desse svara. Det tok 6 veker frå eg kontakta første bokmålsskulen til eg fekk svar i posten, så ting tar tid.

8.7 Mi undersøking – datainnsamling

8.7.1 Instrumentet -spørjeskjema

Undersøkinga mi gjekk ut på å finne ut om elevar med nynorsk som hovudmål hadde problem med å finne rett ord i ei ordbok på bokmål. For å skaffe informasjon om dette nytta eit utfyllings- og avkryssingsskjema. Dette skjemaet blei delt ut i skuleklassene i skuletida, der lærarane var oppmoda om å ta ansvar for at elevane fylte dei ut individuelt. Lærarane fekk eit ark med informasjon om korleis undersøkinga skulle gjennomførast (vedlegg 3). Her ba eg dei spesifikt om at dei gjekk gjennom første sida av undersøkinga saman, og fylte ut desse punkta saman med læraren. Læraren blei bedd om å passe på at elevane kryssa i rette ruter. Det var m.a. presisert at læraren måtte passe på at type hovudmål og type ordbok var rett avkryssa, då det var ei essensiell opplysning å få fram. Læraren vart også minna på at elevar med bokmål som

hovudmål måtte få bokmålsversjon, og at elevane skulle sitje ein og ein under arbeidet med skjema, dei skulle ikkje få hjelp av medelev eller lærar. Læraren blei også bedd om å seie at elevane ikkje måtte krysse på tull. Dersom grunnen til at dei ikkje hadde skrive ordet var at dei ikkje i det heile prøvde å leite i ordboka, skulle dei la rutene stå tomme.

Spørjeskjemaet gjekk fyrst og fremst ut på at elevane skulle slå opp i ordboka si og finne ut kva ulike ord heiter på engelsk. Dei kunne også velje å skrive ordet ut frå minnet, dersom dei meinte dei kunne det utanav. Skjemaet hadde også ein del tilleggsspørsmål som eg ynskte å få svar på i forhold til resultatet som vil kome fram, og som vert kommentert i drøftingsdelen av masteroppgåva. Eg ba dei krysse av for kjønn, hovudmål, foreldra sitt hovudmål eller målform, kor lenge dei hadde budd i Noreg, og kva type ordbok dei nytta den dagen. Eg spurde også kva målform dei likte best å skrive på, og kva karakter dei hadde ved siste termin. Eg hadde også ei linje der dei svarte på kva type ordbok dei nyttar mest til vanleg, nettbasert eller papirversjon, og kva desse heiter. Den informasjonen eg har fått vil bli eit grunnlag for å samanlikne i kor stor grad elevane kan gjere seg nytte av den ordboka dei har, enten den er på nynorsk eller bokmål. I tillegg kan eg sjå på tala eg har funne i forhold til kjønn, til størrelse på klasse og om det kan ha samanheng med foreldra si målform og kor lenge dei har budd i Noreg. Undersøkinga vil også kunne seie noko om elevane har nytte av å bruke ei ordbok, og om dei har fleire rette ord når dei brukar ordbok enn når dei stolar på minnet.

Jostein Stokkeland var ein av dei eg spurde til råds før eg starta å velje ut ord. Stokkeland har til oktober 2008 vore tilsett i Norsk Språkråd, og har gjeve ut ei ordbok på norsk-engelsk for forlaget Samlaget. Han skal i gang med å utvikle ei ny og større ordbok på engelsk-nynorsk for det same forlaget, og vil gjerne nytte mi forskning som hjelp og støtte i sitt arbeid med ordboka. Dei orda eg valde ut var i stor grad ord eg trudde dei ikkje kunne skrivemåten på frå før. Noko av det eg då lurte på var om dei satsa på at dei hugsa skrivemåten i staden for å slå opp, eller om dei prøvde å slå opp sjølv om dei ikkje visste kva ordet heitte på bokmål.

8.7.2 Datainnsamling

Dei fleste elevane brukte meir tid på å fylle ut skjema enn eg hadde skissert i brevet til skulane. Dette truleg fordi eg gjennomførte mi pilotundersøking i ei 10. klasse, og for dei fleste av elevane i 10. vart det rimeleg enkelt. Sjølv om eg hadde halvert talet på ord tok det lengre tid enn antatt. Nokre av 8.klassingane brukte to skuletimar fordelt på to dagar, inkludert gjennomgåing av kva elevane skulle gjere. Andre nytta berre ein skuletime. Lærarane seier i sine kommentarar ikkje noko om kor lang ein skuletime ved deira skule er, det kan variere frå 45 til 70 min på ulike skular i fylket. Det kom fram kommentarar som gjekk på at over middels fagleg sterke elevar hadde brukt lenger tid på å fylle ut skjemaet enn det som var forventa. Dette medførte at mange ikkje fekk fylt ut heile skjemaet, medan andre var heilt ferdig. Det vart altså sett av ulik tid til å fylle ut arka. Det kan og tenkjast at nokre kryssa ut heile skjemaet raskt for å bli fort ferdig, eller fordi dei hadde for lita tid. Då er det vanskeleg å seie noko om det er fordi dei ikkje fann ordet eller fordi dei ga opp, eller fordi dei ikkje ville/orka å leite.

Etter å ha registrert svara frå skulane i Sogn og Fjordane frå våren 2009 fann eg som tidlegare nemnt at det var kun seks elevar med bokmål som hovudmål som hadde svart på undersøkinga. Dette medførte at eg hausten 2009 måtte få tak i 60 fleire bokmålsinformantar. Eg var i kontakt med alternative skular i eige fylke, men lukkast ikkje å få nok informantar her. Dette medførte at eg måtte ut av fylket for å få eit høgt nok antal respondentar. Dette vil også seie at mine data, ikkje gjev samanlikningsgrunnlag for bokmåls og nynorskelevar innanfor Sogn og Fjordane fylke. Eg hadde i utgangspunktet fleire informantar frå eige fylke, men arka eg fekk i posten var ikkje stifta saman, og kunne difor ikkje nyttast til noko som helst, av omsyn til validiteten på oppgåva.

8.7.3 Etiske omsyn

Forskingsetikk er dei grunnleggande moralnormene for vitskapeleg praksis. Vi kan skilje mellom tre typar normer i tillegg til respekt for allmenn etikk. Vi har uformelle normer for god vitskapeleg praksis, reglar for beskyttelse av individ og samfunn, og reglar for publisering. Etiske og moralske vurderingar gjev uttrykk for kva som er rett

og kva som er gale, akseptabelt og forkasteleg. Dette må takast omsyn ved all forskning, også denne (Befring,2007).

I vitenskapens ånd må ein stille krav til forskaren at han eller ho har evne til refleksjon over eiga forskning. Forskingsresultatet kan t.d. kome i konflikt med økonomiske interesser. Dette er noko eg har presisert i mitt brev til lærarane som får undersøkinga i hende. Eg har skrive at det må ikkje sjåast på som eit press på skulane om å kjøpe inn nye ordbøker, då ikkje alle skular har økonomiske rammer til dette. I mitt tilfelle bør heller ikkje det at eg er lærar og ser problemstillinga frå den ståstaden vere eit problem, sjølv om eg i mi oppgåve legg fram eigne erfaringar i høve problemstillinga. Som forskar skal eg vere upartisk, dvs ikkje la meg påverke av eigne syn eller forutintatte haldningar til bruk av ordbok. Eg legg ikkje til rette for at eg skal få det resultatet eg ynskjer, ved til dømes å legge inn feil data. Eg har sett på tidlegare forskning på området med skepsis, og eg har gått gjennom mitt eige arbeid med kritiske auge. Eg ser på mi forskning som nyskapande og original, av di eg ikkje har funne at det har vore gjort noko tilsvarande. Eg har ikkje funne anna forskning enn på generell bruk av ordbok, der det er funne at elevane gjer færre feil når dei nyttar ordbok.

Eg har i mitt forskingsarbeid følgd forskningsetiske normer, der eg har arbeidd redeleg og upartisk og har vore åpen for at eg kan gjere feil. Datamaterialet vert lagra, arbeidet eg har gjort vil vere tilgjengeleg for innsyn og det kan publiserast. Dette for at andre skal kunne kontrollere at eg i mitt arbeid har vore absolutt ærleg og truverdig. Ein kan lett tenkje at eg i mi forskning hadde som ønskemål at skulane burde kjøpe inn nye ordbøker, og det er sjølsagt også sant. Men det skal ikkje påverke utfallet av denne undersøkinga, her ser eg kun på data som kjem fram gjennom spørjeskjema og gjennom dataprogrammet SSPS. Undersøkinga følgjer Lov om Personregister m.m. av 9.juni 1978 angående informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av innhenta opplysningar, om innsynsrett frå deltakarar og teieplikt for dei som medverkar i forskinga. (Befring, 2007).

Alle elevane i mi undersøking har fått med eit brev heim til dei føresette med informasjon om undersøkinga, der dei kunne velje å ikkje delta. Dei som har

medverka har ikkje oppgitt namn, berre namn på skule. I tillegg har informantane opplyst karakter på siste termin, men dette kan ikkje knytast til eleven når det ikkje er oppgitt namn. Karakterane vert heller ikkje nytta til rangering av klasser eller skular, berre sett i samanheng med den enkelte elev sitt resultat på skjemaet. Alle skjema som har vore nytta vert oppbevart i fleire år etter at undersøkinga er gjennomført, slik at dei som ynskjer det kan gå inn og kontrollere innhenta data opp mot resultata. Ut frå dette meiner eg med godt samvit og ha følgd krava som er skissert i NESH sin publikasjon frå 2006, der det står skrive:.

På eit overordna, vitskapsteoretisk nivå, er alle fag underlagt dei same forskningsetiske forpliktelsar, som krav til interessante og relevante forskningsspørsmål, etterretteleg dokumentasjon, upartisk drøfting av motstridande synspunkt og innsikt i eigen feilbarlighet. Felles er også krav til fagleg uavhengighet og fagfellekontroll. Dei grunnleggande forskningsetiske normene er forankra i allmennmoralske normer i samfunnet (NESH publikasjon, 2006).

8.8 Reliabilitet og validitet

Ved omgrepet reliabilitet reiser vi spørsmålet om grad av målepresisjon eller målefeil (Befring, 2007). Ved all måling i forskningssamanheng er det grunnleggande viktig å redusere førekkomsten av feil til eit minimum. Reliabilitet, eller pålitelighet, går då på at dersom ein gjer den same målinga fleire gonger med same måleinstrument skal ein få det same resultatet. Reliabiliteten kan dreie seg om kor nøyaktig ein har vore i registrering av data, og om ein har søkt etter feil og retta opp desse. Dette kan altså vere tilfeldige målefeil. Det kan også gå på om ein har stilt relevante spørsmål, og korleis desse er formulerte (Ringdal, 2007). Sosiolog David de Vaus (2002) seier at eit spørsmål som gjev ulike svar når det blir stilt til ulike personar, har for dårleg reliabilitet. Ulike personer har då tolka det same spørsmålet på ulike måtar.

Validitet, eller gyldighet, går på om ein faktisk måler det ein vil måle. Systematiske målefeil går ut over validiteten. Viss ein vrir spørsmåla slik at ein får dei svara ein ynskjer, er ikkje undersøkinga valid. Høg reliabilitet er ein føresetnad for høg validitet

(Ringdal,2007). Teoretisk validitet set mellom anna fokus på utforming og val av oppgåver. Ved bruk av lange spørsmål i eit spørjeskjema som gjeld matematikk, kan det vere at det er lesedugleiken som vert sett mest på prøve, og ikkje matematikk. Då er ikkje resultatet valid som resultat for det ein hadde tenkt å måle (Befring, 2007). De Vaus (2002) viser til eit eksempel der ein gjer ei undersøking om folk si helse. Ein må då vere sikker på at ein stiller spørsmål som gjev svar på akkurat det, og ikkje får eit resultat som svarer på om informantene er optimist eller pessimist.

For å finne ut om eg ville kunne få eit godt måleresultat for det ynskde å måle, eller kor høg grad resultatet inkluderte irrelevante faktorar, gjennomførte eg ei pilotundersøking i mi eiga engelskklasse. Dette gjorde eg for å sikre at skjemaet ikkje inneheldt feil eller manglar, og om elevane forsto spørsmåla. Dette ville ikkje gje meg retningsgjevande tendensar om resultat av undersøkinga i høve mi problemstilling, men avdekke tekniske feil og manglar. Skjemaet blei gjennomgått i detalj med klassen, for å sjå om det var ord som var feil skrivne eller spørsmål som var vanskelege å forstå. Tilbakemeldingane frå klassen under og etter undersøkinga var at det meste var greitt å forstå, unnateke eit spørsmål som var uklart. Mange av elevane svarte feil på spørsmålet om type ordbok, dei trudde faktisk at dei hadde ordbok på si eiga målform. Eg såg også at eg måtte gradere svaralternativa ang. kva type ordbok dei brukar mest, for å kunne bruke svara i min analyse. Under pilotundersøkinga såg eg i tillegg at det var nokre som hadde kryssa ut alle rutene likt, for eksempel ”kunne ordet frå før” sjølv om dei ikkje hadde skrive orda i det heile. Dei forklarte dette med at dei syns det var for vanskeleg, og berre kryssa for eit eller anna. Dette såg eg måtte seiast noko om i skrivet til lærarane.

For å styrke validiteten i undersøkinga måtte eg halvere talet på ord, slik at den kunne gjennomførast innanfor ei 45-minuttsøkt slik som eg hadde skissert i brevet til læraren, og ikkje minst for at elevane ikkje skulle gå lei og krysse av på tull. Eg la i tillegg inn ord som var enkle å finne i ordboka, slik at det skulle kjennast meningsfylt for dei elevane som i utgangspunktet meistra dette dårleg. Eg formulerte i tillegg eit ark med instruksjonar til lærarane som skulle gjennomføre undersøkinga, der eg tok omsyn til erfaringane frå mi undersøking (vedlegg 3). I mitt brev til lærarane (vedlegg 2)

presiserte eg at dette var ei undersøking der eleven skulle arbeide sjølvstendig. Eg sende undersøkinga til alle skular i fylket, der eg ba rektoren sende det vidare til engelsklærarar i 8. klasse. Der blei dei spurt om å kopiere opp eit skjema til kvar elev, bokmål eller nynorsk alt etter målform (vedlegg 4-6). Etter at undersøkinga var gjennomført skulle den sendast i posten til mi heimeadresse.

Til registrering av innkomne data nytta eg SPSS 16.0 for Windows, der alle data blir koda og lagt inn i noko som liknar eit rekneark. Det er ein omstendelig prosess å taste inn fleire tusen ulike talkodar i eit skjema, så her må ein ta i betraktning at eit og anna tal kan ha kome i feil kolonne. For å ivareta reliabiliteten har eg teke stikkprøver etter at alle informantsvara var lagde inn. Alle skjema var merka med nr. og skule, og på den måten kunne eg finne att skjema og sjå at kodane og tala var lagt inn rett. Eg har også gått gjennom kodinga av variablane på nytt, for å sikre at alle alternative svar er med i resultata. Ved denne gjennomgangen fann eg at ein av variablane mangla på eit av spørsmåla, og fekk dermed retta opp feilen.

Er så svara eg har fått inn frå mine informantar retningsgjevande og til å stole på, på den måten at dei er ærleg og redeleg utfylt? Er reabiliteten god nok? Etter å ha sendt ut og fått tilbake svar frå mine informantar ser eg at det er ting som kunne vore gjort annleis. Lærarane som gjennomførte undersøkinga i sine klasser kom med ulike kommentarar. Nokre av informantane synest det var lite motiverande å utføre oppgåva, dei såg ikkje nytten i det. Andre synest det var vanskeleg og ga fort opp. Det at så mange ord ikkje sto i deira ordbøker var ein demotiverande faktor for nokre av informantane. Her burde ein kan hende lagt inn fleire ord som er like på nynorsk og bokmål, innimellom dei som dei ikkje fann fordi dei ikkje visste kva orda heitte på bokmål. Ulikt syn på nytteverdien av å fylle ut skjema kan og ha samanheng med den vart gjennomført til ulike tider. Nokre gjennomførte undersøkinga i april og andre i juni. Bokmålsinformantane gjennomførte den i oktober året etter. Dei som gjennomførte undersøkinga i juni såg mykje større verdi i å gjere oppgåva, fordi det var rett før tentamen. Tidspunkt for gjennomføring på dei ulike skulane kunne gjerne ha vore likt på alle skulane. Dette var vanskeleg å få til fordi så få skular var positive til å delta i undersøkinga. I tillegg var det ikkje mogeleg å få bokmålsinformantar i

vårhalvåret, av di eg først fekk beskjed om at eg ikkje trengde fleire. Nokre få av elevane var sjuke på delar av oppgåva, og fekk ikkje fylt ut heile skjemaet. Ved ein skule gjekk ein kommentar på at orda var vanskelege og til dels ukjende for elevane. Desse elevane brukte ein del bokmålsord i dialekten, og sjølv om nynorsk er hovudmålet deira, hadde dei problem med å forstå einskilte ord, som til dømes brur. Dette var vel ikkje uventa, og litt av det eg ønskte å få fram i undersøkinga. Dersom ein elev nyttar nynorsk som hovudmål og skal omsetje t.d. ordet brur til engelsk, så vil han ikkje finne det i ordboka, og heller ikkje vite kva det heiter på bokmål. Ein kommentar gjekk på at elevane hadde fått lite trening i å nytte ordbok, og at dette måtte takast i betraktning ved gjennomgang av skjema. Dette er nok svært ulikt praktisert frå klasse til klasse. Her har bokmålsinformantane truleg minst trening av alle, på grunn av at dei gjennomførte undersøkinga om hausten.

Ut frå svara eg fekk på spørsmål 12, ser eg at det burde vore stilt annleis. Eg burde ha presisert at det gjaldt skriving av engelske tekstar, ikkje norske. Nokre har svart at dei brukar mest nynorskbok. Her har eg i stor grad valt å sjå vekk frå alternativet om nynorskordbok, fordi dei ikkje har nynorsk-engelsk ordbok, og fordi dei heller ikkje kan gjere seg nytte av ei vanleg nynorsk-nynorsk ordbok når dei skriv på engelsk.

Trass i at eg ser at småting kunne ha vore gjort annleis, meiner eg at reliabiliteten og validiteten er god nok til at ein kan seie at eg måler det eg ynskjer å måle. Eg har retta opp feil og manglar som vart oppdaga under pilotundersøkinga, og undervegs i dataregistreringa. Eg meiner at eg med denne undersøkinga vil kunne måle i kor stor grad informantane har kunna gjort seg nytte av ordboka si, og i kor stor grad relevante faktorar påverkar resultatet.

9. Analyse og diskusjon

9.1 Innleiing

Før dataene kunne analyserast, blei dei registrert i elektronisk form. I min analyse av innkomne data har eg nytta SPSS, Statistical Package for the Social Sciences; ein programpakke for analyse av data, der eg har framstilt resultata i diagram og tabellar. Dette er ein metode som vert nytta mykje i kvantitativ forskning.

Eg har analysert data ved bruk av ulike frekvens- og krysstabellar. Frekvenstabellane er brukt til å lage frekvensfordelingar for dei ulike variablane. Dei viser informasjon om informantane m.o.t. kjønn, hovudmål, ordbok, foreldra sitt hovudmål og morsmål, antal år i Noreg, kva målform dei likar best og karakter. Denne informasjonen er framstilt som fordeling i antall og i prosent. Krysstabellane er nytta for å sjå samanhengen mellom to eller fleire variablar. Nokre av dei utarbeidde diagramma og tabellane ligg som vedlegg til oppgåva. Dette fordi dei tek for stor plass inne i oppgåva.

9.2 Resultat av undersøkinga

Resultata frå mine datainnsamlingar er framstilt i tabellar som eg viser til når eg presenterer funna. Tabellane ligg som vedlegg i stigande rekkefølge frå tabell 1 og 2 (vedlegg 8) til tabell 24 b (vedlegg 35). Eg vil her kort gjere greie for resultata som kom fram. Tabell 1 viser at 168 av respondentane er gutar og 133 er jenter. Det vil seie at 55.4% er gutar og 43,9% er jenter. Til saman har eg fått svar frå 303 respondentar. Ein elev har ikkje kryssa av for kjønn.

I tabell 2 ser vi at 78.2 % av respondentane er elevar med nynorsk som hovudmål, og 21.8% har bokmål som hovudmål. 6 av bokmålsinformantane bur i Sogn og Fjordane.

For å kunne seie noko om informantane sitt grunnlag for å gjere seg nytte av ei norsk ordbok i det heile, ynskte eg å få vite noko om kor lenge dei hadde budd i Noreg. Vi ser at til saman 93.8 % av respondentane har budd i Noreg heile livet sitt. Til saman

6% har ikkje budd her så mange år, og har difor truleg hatt mindre norskopplæring i norsk enn dei som har budd her heile livet sitt.

Frå tabell 4 ser vi at 12.9 % av respondentane har foreldre der ein eller begge har eit anna morsmål enn norsk. Det er ikkje teke omsyn til om dei bur saman med begge foreldra til dagleg eller ikkje.

I tabell 5 ser vi at 93,4 % av respondentane kryssar av for at dei snakkar norsk heime heile dagen. Til saman 5.9% pratar lite eller ikkje noko norsk i heimen, noko som kan ha følgjer for omgrepsforståinga i norsk.

I tabell 5.1 har eg sett på om det er overensstemming mellom dei som har foreldre som har anna morsmål enn norsk, og dei som ikkje snakkar norsk heime. Vi ser at 16 av respondentane har foreldre med anna morsmål enn norsk, og difor ikkje snakkar så mykje norsk heime. Vi ser også at 23 av dei som har foreldre med anna morsmål likevel snakkar berre norsk heime.

Når ein samanliknar målformene på dei som snakkar lite norsk heime ser vi at 13 av 18 har nynorsk som hovudmål, og nyttar då bokmål ordbok. Desse vil nok i endå større grad ha vanskar med å nytte ei ordbok som er på feil målform, då dei må gå vegen om eit 3.språk.

196 av respondentane har mor som har bokmål som hovudmål. Her er det 9 som ikkje har kryssa av for dette svaret. Det vil seie at 32 av nynorskelevane har mor som har bokmål som hovudmål.

Ut frå tabell 6b ser vi at nesten alle bokmålsrespondentane har mor som har same målform som seg sjølv, medan 16,5% av nynorskrespondentane har bokmålsmor.

Av tabell 7 ser vi at 202 av fedrene har nynorsk som hovudmål, og 88 har bokmål som hovudmål. Det vil seie at 22 av nynorskrespondentane har ein far som har bokmål som hovudmål.

Tabell 7b fortel oss at 88,5 % av nynorskrespondentane har far med har same målform som respondenten 11,5 % av nynorskrespondentane har far med bokmål som hovudmål.

Tabell 8 viser at 100% av nynorskelevane har hatt lite eller inga opplæring i bokmål. 84,6% av bokmåselevane har hatt opplæring heile 8.klasse, mest truleg heile skuleløpet. 5 av dei 10 bokmålsrespondentane som har fått lite bokmålsopplæring bur truleg i Sogn og Fjordane, dei andre 5 kan ha kryssa feil.

Ut frå tabell 9 kan vi sjå at 92% av gutar med nynorsk som hovudmål likar best å skrive på nynorsk, medan 8% likar best bokmål. Av nynorskjentene er det derimot 28,6% som likar best å skrive på bokmål. Her ser vi at antakelsane var rette. Det er klart fleire jenter enn gutar som likar bokmål. Berre 5% av bokmåselevane føretrekkjer nynorsk.

Vi kan frå tabell 9b sjå at 10 av nynorskelevane som har bokmålsmor likar best bokmål, medan 28 av nynorskelevane som har bokmålsmor likar best nynorsk. Dei er altså ikkje påverka av at mor har anna hovudmål. Den eine bokmåseleven med bomålsmor har mest truleg kryssa feil

Tabell 9c viser at 19 nynorskelevar med bokmålsfar likar best nynorsk, medan berre 6 nynorskelevar med bokmålsfar føretrekkjer bokmål. Her ser vi igjen at eit mindretal er påverka av foreldra sitt hovudmål.

Tabell 9d viser oss at 68 respondentar har 2 foreldre med bokmål som hovudmål, det vil seie at mist 3 av nynorskrespondentane har 2 foreldre med bokmål som hovudmål.

Her ser vi at alle som har kryssa for type ordbok har nytta bokmålsordbok ved gjennomføringa av undersøkinga. Når ein går inn i skjema frå respondentane kan ein sjå at ingen av respondentane har oppgjeve å ha nytta Samlaget si ordbok, som er den einaste på marknaden på nynorsk-engelsk.

I tabell 12 ser vi at det er 69 respondentar som ikkje har svart på spørsmålet om kva karakter dei hadde til jul. 60 av desse er bokmåselevane frå B. Desse fylte ut skjema i

oktober , og hadde ikkje fått terminkarakter enno. Av nynorskelevane som har oppgjeve karakter ser vi at 34.6% av respondentane har karakterar under middels, og 47.7% av respondentane har karakter over middels. Dette vil seie at fleirtalet av elevane i nynorskgruppa ligg over gjennomsnittet i karakternivå i skriftleg engelsk. Vi ser også at jentene har eit klart høgare karaktersnitt enn gutane.

Frå tabell 19 ser vi at her har respondentane hatt problem med å skjønne kva type ordbok det var tenkt på, mange kryssa truleg for bruk av ordbok generelt, slik at skriving i norskfaget og er med. Resultatet her er stemmer ikkje med at ingen elevar hadde nynorsk-engelsk ordbok på undersøkinga. 107 elevar har svart at dei nyttar mest ordbok på nettet. Desse ordbøkene er på bokmål.

Tabell 14 (vedlegg 21) er ein tabell som er sett saman av ulike krysstabellar som viser kor stor prosentandel rett bokmåls- og nynorskelevane har på kvart ord. Talla er henta frå krysstabellane som eg viser døme på i tabell 16 (vedlegg23)Som det kjem fram frå tabellane ser ein heilt klart at dei som får nytte ei ordbok på si eiga målform får prosentvis fleire rette ord enn nynorskelevar om nyttar bokmålsordbok. Vi kan sjå at **ved 50 av dei 58 orda har dei som har nynorsk som hovudmål eit prosentvis lavare tal med rette ord enn dei som har nynorsk som hovudmål.**

Eit eksempel er tyding (tabell 16), der bokmålslevane har dobbelt så høg prosentandel rette som bokmålslevane. Bokmålsordet betyding er veldig ulikt tyding, og vanskelig å finne for ein nynorskelev. Ut frå dette må ein kunne trekkje den slutninga at dei også vil få fleire feil når dei skal skrive ein tekst eller løyse ei oppgåve der dei må nytte ordbok, eller det er tilrådd å nytte ordbok. Ei naturleg følge av dette vert dårlegare læringsutbytte, og i verste fall ei fossilisering av feilinnlærte ord.

I tabell 17(vedlegg 24) har eg sett saman resultat frå krysstabellar på alle orda, der eg ser på kor ofte dei har funne ordet i ordboka, og om dei ikkje har slått opp fordi dei kunne ordet frå før, Her ser ein tydeleg at ved **57 av 58 av orda har nynorskelevane**

oftare enn bokmåselevane kryssa for at dei ikkje har funne ordet i ordboka. Ved 33 av 58 ord har bokmåselevane funne ordet i ordboka fleire gonger enn nynorskelevane. Av plassomsyn kan ikkje alle krysstabellane takast med som vedlegg. Vedlegg 25, tabell 18 er døme på ein slik krysstabell.

I tabellane 19 til 24b har eg sett på korrelasjonane for nokre av orda i høve hovudmål, om orda blei rett når respondentane fann det i ordboka, og om det blei rett eller feil når dei meinte dei kunne det frå før og ikkje slo opp. Eg har teke utgangspunkt i tre av dei orda som hadde størst forskjell mellom nynorskrespondentar og bokmålsrespondentar med omsyn til antal rette.

Eit ord der stavemåten er lik for bokmål og nynorsk er også teke med. Dei orda eg valde var fjør, mark, døme, brur, greie, spett.

For ordet fjør i tabell 19a og 19b ser ein at 96,8% av nynorskrespondentane som fann det i ordboka har skrive det rett. For bokmål er det tilsvarende talet 100%. Her kan det tyde på at orda er så pass like at nynorskrespondenten har funne rett ord viss han har leita litt. Og då har han også skrive det rett. Det er ikkje noko tilsvarende ord på bokmål som tyder noko anna, så dersom dei har funne ordet fjær så har dei skrive det rett. Dei nynorskelevane som har "gjetta" har fleire feil enn bokmål, 12% mot 4.5%

For ordet mark (ei mark) er forskjellen større mellom bokmål og nynorsk. 74,7% av dei med nynorsk som hovudmål som har funne ordet i boka har skrive det rett, og 96% av bokmålsrespondentane har skrive det rett når dei fann det i ordboka. Når ein går inn i datamaterialet kan ein sjå at dei nynorskrespondentane som har fått feil har funne ordet mark men ikkje skjønt at det ordet dei fann betydde noko anna. Dei har funne ordet maggot eller worm, og ikkje field. 49% av dei med nynorsk hovudmål som har stola på minnet har stava ordet feil, 9.1% av bokmålsrespondentane som har gjetta har og gjort feil. Grunnen til ulike tal i antal feil er nok at fleire nynorskrespondentar ikkje har funne ordet i ordboka og tar en sjangs på skrivemåten, eller dei gidd ikkje slå opp.

Ordet døme (tabell 21 og 21b) har nynorskrespondentane rett på 48.7% av orda som dei har funne i ordboka. Bokmålsrespondentane har alle dei har funne i ordboka rett.

Nynorskrespondentane har 48.7 % feil av dei dei har ”gjetta” , medan bokmålsselevane har ingen feil. Her kan ein også sjå i datamaterialet at nynorskrespondentane har funne ordet dømme i ordboka og oversett det med judge, i staden for å finne ordet eksempel som dei eigentleg skulle leite etter. Her ser vi og at nynorskrespondentane har mest feil, 48.7% mot 0. Her ser vi at det er mange av nynorskrespondentane som kan ordet frå før, men likevel har 37.7% av deira ”gjetta” ord blitt feil.

I tabell 22 ser vi på ordet brur. Her er det nesten ikkje forskjell på nynorsk og bokmålsrespondentane som har funne ordet i ordboka. Begge gruppene har over 92% rette. Dette kan ha samanheng med at dersom ein finn ordet brud i ordboka så er der ingen ord på bokmål som liknar på det nynorske brur, slik at ein finn feil ord. Vi ser også her at av dei som trur dei kan ordet, er det nynorskrespondentane som har mest feil, 24% mot 6,9% av bokmålsrespondentane. Dette kan vere fordi dei ikkje har funne fram i ordboka.

I tabell 23 har eg framstilt ordet greie (greie håret). Her er 68.1% av nynorskrespondentane sine oppslåtte ord rett, medan tilsvarende for bokmål er 90,2%. Her ser vi i datamaterialet at dei nynorske respondentane har i mange tilfelle funne ordet manage i staden for comb.

I tabell 23 har eg teke med ordet spett. Dette ordet er valt for å sjå om begge gruppene ville få om lag like mange rette, og finne det like ofte. Ordet er likt skrive på begge målformer. Her ser vi at begge gruppene har over 93% av orda dei har funne i ordboka rett. Her er det få som har prøvd å stole på minnet, berre om lag 5%, og 7 av 12 av nynorskrespondentane som har ”gjetta” har skrive feil. Av bokmålsrespondentane har 5 av 7 av dei som trudde dei kunne ordet skrive det rett.

9.3 Analyse og drøfting

Formålet med denne oppgåva har vore å sjå på om nynorskelevar og bokmåselevar har likeverdige forhold m.o.t. bruk av ordbok i framandspråksundervisninga. Eg yngste å sjå nærare på om nynorskelevane fekk eit dårlegare læringsutbytte i engelsk på grunn av at dei ikkje får ordbok på si eiga målform.

I oppgåva sin metodedel blei dette granska nærare gjennom ei undersøking som hadde som mål å finne svar på om nynorskelevane hadde større vanskar enn bokmåselevane med å finne det ordet dei leita etter i ei bokmålsordbok. Eg ynskte også å kartlegge andre medverkande årsaker til at elevane kunne ha problem med å finne rett ord. Resultata frå undersøkinga er presentert i kapittel 8.

Med bakgrunn i resultata frå undersøkinga og frå relevant teori, vil eg her prøve å besvare mi problemstilling:

Blir læringsutbyttet i engelsk dårlegare for nynorskelevar som må nytte ordbok på bokmål enn for bokmåselevar som får ordbok på si eiga målform?

Eg vil prøve å svare på dette ved å vise til kor ofte respondentane har funne rett ord i skjemaet dei har fylt ut, og kor ofte dei skriv at dei ikkje har funne ordet i ordboka. Eg vil også sjå på føresetnadane til å få mange rette, ved å sjå på kor lenge dei har budd i landet, kva hovudmål foreldra har, fagleg styrke og type ordbok. Eg finn det også interessant å sjå på samanheng med kjønn. Alt dette kjem fram av tabellane i kapittel 8. Eg ynskjer også å diskutere om dette er i strid med det Opplæringslova og Kunnskapsløftet seier om tilpassa opplæring og eg vil problematisere kva grunnane kan vere til at det ikkje blir kjøpt inn ordbøker på rett målform.

Etter å analysert alle data frå informantane som tok del i undersøkinga ser eg at ved 58 av dei 50 orda som er med i undersøkinga har dei som har bokmål som hovudmål prosentvis fleire rette enn dei som har nynorsk som hovudmål. Undersøkinga viser også at ved 57 av 58 av orda har nynorskelevane eit prosentvis høgare tal for ”har ikkje funne ordet i ordboka”. Ut frå dette resultatet ser ein klart at nynorskelevane har større vanskar i å finne ord dei leitar etter i ordboka, når den ikkje er på deira eiga

målform. Det resultata tyder på er at at dei i mange tilfelle ikkje finn det rette ordet, og skriv då heller det dei trur er rett. Dette medfører truleg at dei ikkje brukar ordbok så ofte som dei burde, og at dei får meir feil enn dei ville ha hatt med ei ordbok på eiga målform.

Ordbok på bokmål eller nynorsk?

Undersøkinga viste at alle respondentane har nytta ordbok på bokmål. Det vil seie 96,4% Nokre få av elevane hadde kryssa for at dei hadde nytta nynorskordbok, men kontrollspørsmålet om kva type ordbok dei hadde brukt viste at ingen hadde nytta Samlaget si ordbok, som etter det eg har funne er den einaste tilgjengelege engelsk-nynorske ordboka på marknaden. Desse blei lagt som Missing i datafila.

Utgangspunktet var difor likt for alle (sjå tabell 10). Alle hadde nytta bokmålsordbok. Dette viser at alle skulane eg har fått svar frå har kjøpt inn ordbok på bokmål, trass i at i gjennomsnitt 95% av nynorskrespondentane har nynorsk som hovudmål. Ein kan stille seg spørsmål om kva som kan vere grunnane til at dei ikkje kjøper inn bøker på nynorsk. Kan det ha med tilfældigheiter å gjere? Det er vel lite truleg at engelsklærarane blir spurde når det skal kjøpast inn nye ordbøker. Mange innkjøpsansvarlege tenkjer nok ikkje over kva målform ei engelsk ordbok er på, og kjøper det same som ein har hatt tidlegare. Ein annan årsak kan vere at det har med økonomi å gjere. Ut frå ulike nettsider frå bokhandlarar har eg funne at Samlaget si bok kan vere opp til 100 kr dyrare enn Kunnskapsforlaget si. Dette er vel ikkje så underleg om prisen går opp viss ikkje forlaget får selt så mange bøker. Dette finn eg ganske urovekkjande. Eg ser frå mi undersøking at sjølv om det finst ei god og høveleg ordbok på nynorsk, så er det ingen av dei 7 skulane i der mine informantar er elevar som har kjøpt den inn. Vi kan gjerne klage over at nynorsken ikkje alltid får lærebøker i rett tid, men her har vi faktisk hatt ordbøker tilgjengelig i minst 16 år, og få i målgruppa har benytta seg av dei.

Andre grunnar til at så få har kjøpt inn ordboka kan vere for dårleg marknadsføring . Kjenner skulane til ordboka ? Ein fjerde grunn er at nokre lærarar meiner at det betyr ingenting kva målform ordboka er på, ”elevane kan no så mykje bokmål, sjølv om dei

ikkje har hatt det på skulen.” Resultat frå mi undersøking kan tyde på at dette er feil. Svært mange viser seg å ha problem med å slå opp i ei ordbok på feil målform.

Antal oppslagsord kan også vere ein mogeleg årsak til val av bokmålsordbok. Samlaget si nynorskordbok inneheld under halvparten så mange oppslagsord som Kunnskapsforlaget sine små utgaver av bokmål-engelsk.

Karakternivå

Når eg ser på karakternivået til mine nynorskrespondentar ser eg at karakterane ligg over gjennomsnittleg nivå. Ingen av elevane oppgjev å ha karakteren 1. Til saman 45 % av elevane har karakterane 2 og 3, og dei resterande 55% har karakterane 4, 5 og 6 (mean stan, frequens) Dette, ikkje har samanheng med fagleg styrke. Det er vert å merke seg at det er flest jenter på dei tre høgste karakterane i engelsk skriftleg. Bokmålsrepondentane hadde ikkje fått karakterar då dei gjennomførte undersøkinga, og kunne difor ikkje krysse av for karakter.

Foreldra si målform

Resultata frå mi undersøking viser også at antal rette ord har liten samanheng med foreldra si målform. Nynorskelevane som har foreldre med bokmål som hovudmål får ikkje fleire rette ord enn dei med nynorskforeldre. I tillegg ser eg ut frå mine data at sjølv om foreldra har bokmål som målform foretrekk nesten samtlege av nynorskelevane å skrive på nynorsk. (sjå tabellar 6ab, 7ab og 9) Ein liten prosentdel av jentene likar betre å skrive på bokmål enn på nynorsk. Dette gjeld svært få av gutane. Grunnlaget for å uttale seg om dette er lite, det er ein svært liten prosentandel av nynorskrespondentane som har foreldre med bokmål som hovudmål, så ein kan vanskeleg konkludere med noko her. Tendensane viser at foreldra sitt hovudmål har lite å bety, fleirtalet nyttar den målforma som kameratane og skulen har, og beherskar det best.

På spørsmålet om kva målform repondentane likar best å skrive på, ser eg at mine antakelsar var rett, ein større andel jenter enn gutar med nynorsk som hovudmål likar å

skrive bokmål. Dette kan ha samanheng med at jentene i undersøkinga har prosentvis høgare karakterar i faget, og lettare snappar opp bokmål frå omgjevnadane. (tabell 9a)

Uviklingssone og medierande reiskap

Resultat frå mi undersøking kan tyde på at det at mange elevar ikkje får ordbok på si eiga målform kan gjere at dei ikkje får utnytta si eiga utviklingssone i høve engelskfaget godt nok. Vygotsky seier at barn kan lære ein viss del åleine, men så kan dei i samspel med andre lære meir. Dette kalla han "zone of proximal development". Eit av hjelpemidla ein treng for å kunne lære meir engelsk på eiga hand er ei ordbok. Ein lærar vil kunne rettleie eleven i bruk av ordbok, og då vert det eit godt hjelpemiddel for å kunne utvide ordforrådet i språket og lære meir. Ordboka vert ein del av utviklingssona. Det mi undersøking viser er at dei som då får ei ordbok på feil målform ikkje alltid finn rett ord når dei slår opp. Dette fører ofte til at dei ikkje brukar ordboka, men skriv det dei trur. Dette er også eit viktig poeng innanfor sosiokulturelle teoriar. Vi lærer i ein kontekst og i eit kulturelt fellesskap, der alle reiskapar og artefakter vi kan gjere oss nytte av er viktige for læringa. Eit svært viktig medierande reiskap i språkundervisninga er sjølvstøtt ordboka. Denne undersøkinga viser at det ikkje er likegyldig kva målform denne ordboka er på, den må vere på det språket vi kjenner best, og der vi også forstår kva ein legg i ulike ord og omgrep. Dette finn eg støtte for i Krashen sine hypoteser om framandspråksinnlæring. Han sa at inputen må vere forståelig for at vi skal kunne tileigne oss eit nytt språk. Mange av bokmålsorda ser vi frå mi undersøking at dei er ikkje så veldig forståelige i skriftleg form.

Bruk av ordbok

Det er svært ulikt frå skule til skule kor mykje opplæring elevane har fått i å bruke ordbok. Kommenterarar frå lærarane som hadde gjennomført undersøkinga viser dette. Dei som hadde minst trening i å bruke ordbok var truleg bokmålsinformantane, for dei gjennomført undersøkinga i august, medan dei frå Sogn og Fjordane gjennomførte den om våren. Altså har nynorskelevane truleg mest trening i å bruke ordbok, men likevel

fekk dei mindre rette ord på undersøkinga, og dei fann skjeldnare det ordet dei leitar etter i ordboka.

Å trene på å bruke ordbok er heilt klart viktig, ikkje minst på korleis ein finn bøingsformer og grammatiske forklaringar. Krashen ser også på bruk av ordbok som viktig. Han presiserer i så måte at det er viktig at dei kan gjere seg nytte av ordboka, Dersom dei må slå opp for mange ord, eller dersom dei ikkje forstår definisjonane i ordboka, blir elevane frustrert. Derfor må dei få opplæring i bruk av ordbok, og dei må få anledning til å praktisere bruk av ordbok i ulike språklege samanhengar (Takac,2008). Takac skriv vidare at ordboka er den viktigaste strategien for å kunne lære seg språk på eiga hand, og at det defor er ekstra viktig å lære opp elevane i å bruke den. Desto viktigare er det å lære opp elevane i å bruke ordboka, slik at den blir brukt.

Det eg ser ut frå mi undersøking er at det er uansett vanskeleg for nynorskelevar å slå opp i ei ordbok som er på feil målform, når dei ikkje finn det dei leitar etter. Mange veit ikkje korleis ordet er skrive på bokmål. Denne undersøkinga viser likevel at elevane har god nytte av å bruke ei ordbok. Dei orda dei har funne i ordboka er oftast rett, medan der dei har stolt på minnet er det i mange tilfelle feil. Til dømes ordet church har svært mange feil. Dei skriv at dei kan ordet, og så viser det seg for mange å vere feil.

Eg ser ved å gå inn i skjema til den enkelte elev at der dei har slått opp og funne rett ord er ordet oftast rett skrive. I nokre tilfelle har dei funne feil ord, til dømes brukar mange "host" for vert (han vert.....) men i dei fleste tilfella der dei viser til eit sidetal i ordboka vert ordet rett stava og det er rett ord på rett plass.

Dette stemmer overens med Gass og Selinker (2008) si forskning med bruk av ordbok. Dei seier at dei som skal lære eit nytt språk har god nytte av ei ordbok. Dei hevdar at dersom ein som skal lære eit nytt språk slår opp ordet første gong han møter på det i ein tekst , vil kvart nytt møte med ordet forsterke forståinga og innlæringa av ordet. På den andre sida, dersom ikkje ekstern informasjon om tyding av ordet er innan rekkevidde, vil lesaren ofte ignorere det ukjende ordet, eller gjette seg til ei feil tyding

av ordet (Gass&Selinker, 2008). Som dei seier her vil kvart nytt møte med eit ordet forsterke innlæringa av ordet. Av dette kan ein då også tenkje at dei med ordbok på rett målform, som følgelig finn ordet oftare, vil ha eit større læringsutbytte enn dei som har problem med å finne rett ord fordi ordboka er på feil målform.

Grad av innlæring i det nye språket kjem heilt an på om metoden gjer seg nytte av forståeleg input. "We acquire language, when we understand what we hear or what we read, when we understand the message." (Krashen, 1992). Ut frå dette kan ein dra slutningar om at når eleven skal lære eit nytt språk må undervisinga og utgangspunktet for læringa vere forståelig. Det vert då sjølvstøtt at morsmålet må vere utgangspunktet, inputen må kome frå eit kjent språk. For nynorskelevar vert dette nynorsk, av di mange bokmålsord skil seg frå nynorsk i skrivemåte og uttale. Dette viser også at ein truleg må vere meir bevisst på å bruke ordboka ved behov, og at elevane får slå opp og finne orda dei treng sjølve når dei treng dei. Dette blir meir ei tilegning enn ei innlæring, slik at den tidlegare omtala monitoren oftare automatisk blir slått på når elevane treng desse orda i ein samtalsituasjon.

Tenkjer vi på nynorsk?

Språket er eit middel og ein måte til å kunne uttrykkje det vi tenkjer, og då vert det naturleg å trekkje den slutninga at det er morsmålet som er internalisert og som må vere utgangspunkt for det vi skal produsere av tale, enten det er skriftleg eller munnleg. Det er vert då også logisk at ein bør velje morsmålet som utgangspunkt for innlæring av eit nytt språk, fordi det er morsmålet ein "tenkjer med". Om tanken kjem før språket, eller om det er språket som formar tanken, eller det er ein interaksjon mellom språk, tanke og omgjevnader, så er det morsmålet som ligg der klart til bruk, der ein kjenner og forstår innhaldet i ulike ord og omgrep. Noko av det denne undersøkinga har vist er at det er det språket vi har rundt oss som er naturleg å bruke, og det dei aller fleste av respondentane sjølve ynskjer å nytte i skularbeidet.

Tilpassa undervisning

Konklusjonar frå Kvalitetsutvalget av evalueringane av Reform 97 og PISA var ein av grunnane til sterkare satsing på tilpassa opplæring. Konklusjonane seier m.a.:

Grunnskulen gir ikkje slik målet er ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire grupper av elevar står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn (Bachmann & Haug, 2006).

Opplæringslova slår fast at alle har rett til undervisning som er tilpassa kvar enkelt elev, med omsyn til evner og føresetnader. Ein føresetnad for ein nynorskelev er at han skriv og snakkar på nynorsk, og då må sjølvstøtt lærebøkene vere på nynorsk.

Kunnskapsløftet har som eit av sine overordna mål å sørgje for at omfanget av tilpassa opplæring aukar ut frå eit klart ønske om at fleire elevar skal prestere fagleg betre enn dei gjer i dag. Det vert slått fast at ein skule basert på likeverd føreset at alle elevar og lærlingar får dei same muligheter til å utvikle seg, og med det tilpassing og differensiert opplæring ut frå eigne føresetnader og behov. (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004:3). Etter mitt syn er det ikkje tilpassa undervisning når ordbøkene for nynorskelevar i engelsk, eit skriftleg eksamensfag, er på bokmål.

Opplæringslova seier også at alle former for diskriminering skal motarbeidast. Mi meining er at nynorskelevar vert diskriminert ved at dei ikkje får ordbok på eiga målform. Opplæringslova slår fast at elevane sjølve skal velje målform på skulebøker frå 8.klasse. Dei fleste elevane får aldri spørsmål om kva målform på dei ynskjer at ordboka skal vere på, fordi skulen og mange lærarar ikkje ser det som eit problem i det heile. Kan hende må det ei lovendring til, ei spesifisering i lovverket der det står at likestillingsvedtaket angående målform på skulebøker også gjeld ordbøker.

Motivasjon og "affective filter"

Krashen tek opp motivasjon som eit av dei viktigast kriterier for læring. Han meiner at attitude, som har med haldningar og motivasjon å gjere, er mykje sterkare knytt til tileigning av eit nytt språk enn evner. Dersom eleven slår opp i ordboka fleire gonger og ikkje finn det han leitar etter misser han motivasjonen for å bruke ordbok. Han finn det jo ikkje likevel. Han eller ho møter eit "affective filter" som er ein tenkt mur som er plassert mellom eleven og det som skal lærast. Filteret er på, og eleven stengjer for læring. Filteret blir slått på når eleven er anspent, sjølvkjensla er lav, eller

motivasjonen er lav. Ut frå resultata på mi undersøking ser eg at mange elevar ikkje har slått opp i det heile, berre satsa på at dei kan ordet. For mange har nok filteret vore på, og motivasjonen lav. Mange av feila har nok sitt utspring i dette filteret.

Mellomspråk, fossilization

Mange av dei som ikkje har slått opp i ordboka har skrive ordet feil. Dei trur dei kan ordet, eller dei gjettar. Desse orda som er feil skrivne vil dei gjerne fortsetje å skrive feil, heilt til nokon rettar dei eller dei slår opp i ei ordbok. Det språket vi då utviklar, med ulike typar feil som byggjer på gjetningar og feiltolkingar, kallar Selinker eit mellomspråk. Dette språket rettar vi vanlegvis opp etter som vi lærer meir og meir, viss ikkje nokre av feila blir fossilisert, eller stivna inn i språket vårt. Det er difor svært viktig at elevane har ei god ordbok tilgjengeleg, for å avklare skrivemåtar og tydingar dei er usikre på.

Makt og tryggleik gjennom språk

Å kunne eit språk kan gje ein makt, over eige og andre sitt liv. Dersom ein ikkje kan språket godt nok, kan ein heller ikkje få utnytta det potensialet språket kan gje.

Dersom ein ikkje heilt forstår rekkevidda eller tydinga av ordet ein brukar kan det skape misforståingar og problem. Som når ein innvandrar får lære at det er fint å seie at ein person er ein idiot.

For å illustrere noko av det eg vil fram til med mi forskning ynskjer eg å skrive litt om tankane til Alfred Korzybski, polsk ingeniør og sosiolingvist. Han har utvikla noko han kallar "General Semantics", noko som blir forklart som "*A system of evaluation which takes into account the interrelations among: what is happening in ourselves and the world around us; how we get our information about those happenings; how we talk about such information; and how we behave*" (Kodish & Kodish, 2001).

Han beskriv korleis vi mennesket brukar språket til å evaluere kvarandre og verda rundt oss, korleis vi skaffar oss informasjon om det som hender, korleis vi beskriv og pratar om det som skjer, og korleis vi oppfører oss. Eit ord har ikkje ei fast meining, det er vi som legg meininga inn i orda, alt etter kultur, situasjon og kva ein legg i dei

ulike omgrepa. Korzybski viser til eit dikt som Piet Hein har skrive om korleis språket kan fange oss og skape problem.

Our choisiest plans have fallen through,

Our airiest castles tumbled over,

Because of lines we neatly drew

And later neatly stumbled over.

Korzybski seier om diktet at han beskriv ei fantastisk erkjenning. Alle språk, bevisste eller ubevisste, skapar ein slags struktur til denne verda. Vi forstår ikkje for ei utruleg stor kraft strukturane i eit daglegspråk har. Han seier at det ikkje er ei overdriving å seie at det tvingar oss gjennom mekanismar av reaksjonar prega av vurderingar og oppfatningar som gjennom språket automatisk blir ført vidare til verda rundt oss

Kodish & Kodish(2001) viser i boka si til Korzybski sine tankar om korleis vi brukar og tolkar ord og setningar, og kva påverknad dette har for dei vi omgjev oss med. Til dømes har dei 500 mest vanlege engelske orda om lag 14000 ordbokdefinisjonar . Dei kallar dette ”The multi-meaning of tasks”. Korleis kan vi bestemme eller vite kva som er meint når eit ord er brukt? Vi må sjå ordet i kontekst, vi må sjå eller høyre setninga ordet er brukt i. Ulike ordbøker har litt ulike definisjonar på dei same orda eller omgrepa. Difor må ein kjenne ulike tydingar av eit ord, ein må bruke rett ord i rett samanheng. Dette vert enklare dersom elevane på skulen får god opplæring i bruk av ei ordbok. Til dømes må ein kunne finne ut kva som er forskjell på tak og tak, roof og ceiling.

Anderman & Rogers (1996), professorar ved språk/oversetjingsstudie ved universitetet i Surrey seier som Korzybski, at ord ikkje har ei bestemt meaning, men derimot ganske ulike tydingar i ulike kulturar og ulike samanhengar. Ord har ”fuzzy edges”, men likevel tek ein oftast utgangspunkt i prototypar når ein lærer tydinga av eit nytt ord.

Grad av innlæring i det nye språket kjem heilt an på om metoden gjer seg nytte av forståeleg input. "We acquire language, when we understand what we hear or what we read, when we understand the message." (Krashen, 1992). Ut frå dette kan ein dra slutningar om at når eleven skal lære eit nytt språk må undervisinga og utgangspunktet for læringa vere forståelig. Det vert då sjølvsagt at morsmålet må vere utgangspunktet, inputen må kome frå eit kjent språk. For nynorskelevar vert dette nynorsk, av di mange bokmålsord skil seg frå nynorsk i skrivemåte og uttale. Dette viser også at ein truleg må vere meir bevisst på å bruke ordboka ved behov, og at elevane får slå opp og finne orda dei treng sjølve når dei treng dei. Dette blir meir ei tilegning (acquisition) enn ei innlæring, slik at ein då kan tenkje at monitoren oftare automatisk blir slått på når dei treng desse orda i ein samtalesituasjon.

Mange språkforskarar meiner difor at ein må vere varsame i bruk av ordbok. Nye ord må lærast i samanheng med ei setning eller i ein tekst. Dersom ein slår opp ord i ei ordbok vil ein ofte mangle opplysningar om ulike tydingar i ulike samanhengar, og i høve syntaks, kvar ordet skal stå i setninga. (Anderman & Rogers, 1996). Elevane treng god opplæring i bruk av ordbok, og sjølvsagt ei ordbok som er på deira eiga målform. Elles kan det lett bli som Hamlet sa då Polonius spurte kva han las på: "Words, words, words....."

Dette er noko ein også bør vere merksame på når ein les ulike tekstar, ord blir tillagt litt ulik tyding i ulike samanhengar. Dette kan vere eit verkemiddel frå skribenten si side. Ein kan også sjå det att også i bøker som er omsett frå eit anna språk, der ord og omgrep er nytta og farga til ei viss grad etter kven som har oversett boka. (Anderman & Rogers, 1996). Dette er då noko som ein nynorskelev vert fråteken evna til av di han vert usikker på om han har funne rett ord i det heile. Det er nynorsken som er hans språk, det språket han har best omgrepsforståing i.

I mitt arbeid som engelsk og tysklærer i ungdomsskulen har eg tydeleg sett at det er fort gjort å bruke feil ord på feil plass. Elevar som har nynorsk som hovudmål strevar med å finne rett ord, og gisser når dei ikkje finn ordet. Å greie(kamme) håret kan då lett bli til "*To manage your hair*", og "Han vert sein" blir til "*He host late*"

Denne undersøkinga har stadfesta at svært mange elevar som har nynorsk som hovudmål har vanskar med å finne orda dei leitar etter, av di boka er på feil målform. Dei har heller ikkje funne særnorske ord som surmjølk, kjørald, klubb og liknande., fordi dei naturleg nok ikkje er tekne med i bokmålsbøkene i det heile. Resultata frå undersøkinga viser at dei som har bokmål som hovudmål og som nyttar bokmål-engelsk ordbok finn ordet raskt, dei treng ikkje leite så lenge for å finne rett ord. Dei har fleire rett skrivne ord enn dei med nynorsk som hovudmål.

Bjølle	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	14.8%	6.1%	12.9%
	fann det ikkje i ordboka		18.1%	27.3%	20.1%
	slo ikkje opp, kunne det		51.5%	42.4%	49.5%

Som ein kuriositet vil eg ta med eit ord som merka seg ut, nemleg ordet bjølle. Her var det langt fleire nynorskrepondentar som fann ordet enn bokmål, og langt fleire bokmålsrespondentar kryssa for at dei ikkje fann ordet i ordboka. Eg gjekk inn i bokmålsskjemaet for å sjå om det var rett skrive i skjemaet, og det viste seg at eg hadde ikkje omsett det ordet til bokmål. Ein ser då her tydeleg at bokmålelevane har eit tilsvarande stort problem når dei skal finne eit nynorskord i si bokmålsbok.

Eit anna ord , fløyte, var kome over instruksjonen på bokmålsarket, slik at svært mange hadde hoppa over dette ordet, dei hadde tydeligvis ikkje sett det.

10 Konklusjon

Formålet med denne oppgåva har vore å sjå på om nynorskelevar og bokmåselevar har likeverdige forhold m.o.t. bruk av ordbok i framandspråksundervisninga. Eg ynskte å sjå nærare på om nynorskelevane fekk eit dårlegare læringsutbytte i engelsk på grunn av at dei ikkje får ordbok på si eiga målform.

I oppgåva sin metodedel blei dette granska nærare gjennom ei undersøking som hadde som mål å finne svar på om nynorskelevane hadde større vanskar enn bokmåselevane med å finne det ordet dei leita etter i ei bokmålsordbok. Eg ynskte også å kartlegge

andre medverkande årsaker til at elevane kunne ha problem med å finne rett ord.

Resultata frå undersøkinga er presentert i kapittel 8.

Etter å ha analysert data frå mi undersøking meiner eg å kunne konkludere med at læringsutbyttet for nynorskelevane som må nytte ordbok på feil målform, vert dårligare enn for bokmåselevane som får ordbok på rett målform. Undersøkinga viser tydeleg at dei med ordbok på eiga målform har langt oftare stava ordet rett enn dei som ikkje har bok på eiga målform. Den viser også at nynorskelevane oftare enn bokmåselevane ikkje finn ordet i ordboka, noko som er heilt naturleg. Det som då kan skje er at når eleven brukar mykje tid på å finne eit ord i ordboka fører det til at han eller ho gjev opp, og ikkje ser vitsen med å bruke den. Motivasjonen for å prøve igjen går ned. Eleven gjetar skrivemåte, og dette gjer han eller ho om att og om att, slik at denne skrivemåten kan bli fossilisert i deira språk. Då kan det bli svært vanskeleg å defossilisere feilen, fordi den er blitt internalisert. Dette ser ein i elevane sine arbeid, dei kan gjere den same feilen om att og om att.

Resultata viser også tydeleg at det er svært få av nynorskinformantane som ynskjer å ha bokmål som hovudmål, sjølv om ein eller begge av foreldra nyttar bokmål. Det ser ut som om det er kameratar og skule som tel mest for deira val av målform. Mellom nynorskelevane er det litt fleire jenter enn gutar som svarar at dei heller ville ha skrive på bokmål enn på nynorsk.

Undersøkinga viser også at 100% av respondentane hadde fått utdelt ordbok på feil målform, og dette syns eg ikkje vi i nynorskfylket Sogn og Fjordane skal vere bekjent av. Når ein tenkjer på at 95% av bebuarane i fylket har nynorsk som hovudmål, og det finst ordbok på nynorsk på marknaden, så forstår ikkje eg kvifor slike ikkje blir kjøpt inn. Eg kan også konkludere med at dette ikkje er tilpassa opplæring i tråd med Opplæringslova og Kunnskapsløftet. Der vert det slått fast at det skal takast omsyn til den enkelte elev sine føresetnader og til kulturell bakgrunn. I praksis kan det sjå ut som om lova i størst grad gjeld dei med bokmål som hovudmål. Nynorskelevane må ta til takke med det dei får.

Etter resultata frå denne undersøkinga å dømme burde nynorskelevane allereie i 8.klasse få ei ordbok dei er betre tente med, altså ei på nynorsk. Resultata frå undersøkinga viser at det truleg ville blitt ein større motiverande faktor for å slå opp ord og skrive betre tekstar. Ei anna sak er at ein ikkje skal vekk frå at mange har problem med å bruke ei ordbok uansett målform. Likevel viser denne undersøkinga og tidlegare forking at dei aller fleste har god nytte av å bruke ordbok i innlæring av eit nytt språk. Derfor ser eg det som viktig å gje elevane god opplæring i å bruke ei ordbok, og aller viktigast er det då at den er på eiga målform. Det er etter mitt syn svært diskriminerande for nynorskelevar at dei ikkje vert tekne omsyn til denne saka. Dette er noko som burde bli sett på saklistene på skulane rundt om i nynorskdistrikta. Eg har sjølv hatt elevar som har streva med bokmålsordbok i engelskfaget, og som har blitt strålande glade når dei har fått bytt ut bokmålsordboka med ei på nynorsk.

Eg meiner derfor å kunne konkludere ut frå mine resultat med at nynorskelevane får eit dårlegare læringsutbytte enn bokmåselevane i engelskfaget, på grunn av at dei må bruke ei ordbok på bokmål.

Med dette håpar eg å få i gang ein debatt omkring denne saka, og få folk til å forstå kva læringsutbytte ein elev kan få ved flittig å bruke ei god ordbok som han eller ho har fått god opplæring i å bruke.

Til slutt vil eg seie med Stokkeland om å måtte bruke ordbok på feil målform:

Det er som å læra/høyra/sjå gjennom glas og dører og ikkje beinveges.

10. Litteraturliste:

Alver, V., Berggreen, H., Tenfjord, K., & Veland, I. (2001). *Lærerveiledning til Ta ordet 1-3, Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Cappelen.

Anderman, G. & Rogers, M. (1996). *Words, Words, Words, The Translator and the Language Learner*. Multilingual Matters LTD.

Arnove, A. (2008). *The Essential Chomsky, Noam Chomsky*. The Bodley Head.

Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.

Barnes, A., Field, K. & Pachler, N. (2009). *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*. Routledge.

Befring, E. (2007). 2. utgåve. *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget.

Befring, E., Hasle, I. & Hauge, A. (1993). *Tospråklig undervisning i et internasjonalt perspektiv*. Ad Notam, Gyldendal.

Bjørnæs, E., Hauge, A., & Standnes G., (1993). *Leker like barn best?* TANO A.S., Engers Boktrykkeri A/S.

Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U., (2001). *Cross-linguistic Influence in Third language Acquisition*. Multilingual Matters Ltd.

Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

Read more: <http://social.jrank.org/pages/353/Language-Acquisition-Device.html#ixzz0Te2ptpix>

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.

- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråkklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Field, A. (2000) . *Discovering Statistics, using SPSS for Windows*. K:SAGE Publications.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.(2006). NESH publikasjon. Henta 20.oktober 2008, frå: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>.
- Forskrift til opplæringslova. *FOR 2006-06-23 nr 724(2006)*.Forskrift til *opplæringslova*. Henta 1.november 2008, frå: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?ltdoc=/for/ff-20060623-0724.html>.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition, An Introductory Course*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Golden, A.(2003). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i eit andrespråksperspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Granli, S. & Kristensen, J. (2002). *Engelsk skoleordbok*. Kunnskapsforlaget
- Hvenekilde, A. & Ryen, E. (1984). *Kan jeg få ordene dine, lærer?* Landslaget for norskundervisning og J.W. Cappelens Forlag, AS.
- Håstein, H. & Werner, S.(2004). *Men de er jo så forskjellige*. Abstrakt forlag.
- Kodish, B. & Kodish, S.P.(2001). *Drive Yourself Sane*. Extensional Publishing.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language, Acquisition and Second Language Learning*. Prentice Hall International, Ltd.

Krashen, S. D. (1992). *Fundamentals of Language Education*. Laredo Publishing Co., Inc.

Krashen, S. & Terrell, T. (1988). *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall International Ltd.

Lightbown, P. & Spada, N. (2004). *How languages are learned*. University Press.

Nagy, W. (2005). Homepage Promoting Student's Vocabulary Growth - an overview .
Henta 8. oktober 2009, frå:
http://myhome.spu.edu/wnagy/promoting_students.htm

Nordal, A. & Steinsvik (2007). *Betre nynorskundervisning*. Nynorsksenteret, Høgskulen i Volda.

Opplæringslova (2009). Henta 23.april 2009, frå: <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget.

Robbins, D. (2003). Vygotsky's and AA. Leontiev's Semiotics and Psycholinguistic.
Westport: Praeger Publishers.

Steinberg, D. (1982). *Psycholinguistics; Language, mind and world*. Longman Group Limited.

Stokkeland, J.(2006). *Engelsk-nynorsk, nynorsk-engelsk ordbok*. :Det Norske Samlaget.

Takac, V.P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Grunnskolen Informasjonssystem*;

Grunnskular i Sogn og Fjordane . Henta 3. november 2008, frå

<http://www.wis.no/gsi/>.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Kunnskapsløftet 2006 (LK06) – Grep*. Henta

1.november 2008, frå Udir:

http://www.udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103 .

Vogt, Y. (2008). Ordbøker, stemoderlig behandlet. *Apollon Forskningsmagasin for*

Universitet i Oslo. Henta 4 november 2008, frå:

http://www.apollon.uio.no/vis/art/2008_1/Artikler/spraak_ordboker

11. VEDLEGG

1. Brev til foreldra
2. Brev til skulane
3. Gjennomføring av undersøkinga
4. Skjema: Bruk av ordbok i 8. kl
5. Liste med ord til undersøkinga, nynorskelevar
6. Liste med ord til undersøkinga, bokmålelevar
7. E-post frå Jostein Stokkeland: "Når nynorskelevar skal lære engelsk gjennom bokmål"
8. Tabell 1 og 2
9. Tabell 3
10. Tabell 4 og 5
11. Tabell 5.1 og 5.2
12. Tabell 6 og 6b
13. Tabell 7 og 7b
14. Tabell 8
15. Tabell 9a
16. Tabell 9b og 9c
17. Tabell 9d og 10
18. Tabell 11
19. Tabell 12
20. Tabell 13
21. Tabell 14
22. Tabell 15
23. Tabell 16
24. Tabell 17
25. Tabell 18
26. Tabell 19 og 19b
27. Tabell 20
28. Tabell 20b
29. Tabell 21

30. Tabell 21b

31. Tabell 22

32. Tabell 22b

33. Tabell 23

34. Tabell 24

35. Tabell 24b

36.

VEDLEGG 1

Nordfjordeid 24.02.09

Reidun Nes Kleppe

Kilura 10

6770 Nordfjordeid

Tlf. 90527216

Til alle foreldre/føresette til 8.klassingar i Sogn og Fjordane

UNDERSØKING I HØVE MASTEROPPGÅVE

Eg er lærar ved Eid ungdomsskule, og tek master i tilpassa opplæring ved Hisf som tilleggsutdanning. Eg underviser m.a. i engelsk, og masteroppgåva mi er retta mot engelskfaget kombinert med nynorsk.

Eg ber med dette brevet om løyve til å gjennomføre ei spørjeundersøking der dykkar barn kan ta del. Det er ei anonym undersøking dvs at elevane ikkje skal skrive namnet sitt på skjemaet.

Resultata av undersøkinga gjeld ikkje enkeltskular eller enkeltelevar, kun samla for alle elevar med nynorsk eller bokmål som hovudmål. Undersøkinga vil ta om lag 30 min.

Den informasjonen eg vil be om på skjemaet som elevane skal fylle ut på skulen er kjønn, hovudmål til elevar og føresette og kor lenge eleven har budd i Noreg. I tillegg skal eleven bruke orboka si og oversetje ein del nynorske ord til engelsk. Dei som har bokmål som hovudmål får orda på bokmål.

Grunnen til at eg ynskjer å gjere denne undersøkinga er at eg i mitt arbeid som lærar ser at mange elevar, særleg i 8.klasse ikkje kan tilstrekkeleg bokmål til å kunne finne dei rette orda i ei bokmålsordbok. Eg vil med mi masteroppgåve prøve å finne ut om dette stemmer, om enkelte nynorskelevar vert diskriminerte ved at dei ikkje får ordbok på sitt eige hovudmål.

Dersom du meiner barnet ditt kan delta treng du ikkje gjere noko. Dersom du ikkje ynskjer at ditt barn skal delta i undersøkinga, må du returnere svarslippen under.

Eg/vi ynskjer IKKJE at vårt barn skal delta i den anonyme undersøkinga ang. bruk av engelsk ordbok i høve hovedmålet til barnet

Namn på føresett:_____

Namn på elev:_____

Vedlegg 2

Reidun Nes Kleppe

Kilura 10

6770 Nordfjordeid 24.02.09

Tlf. 90527216

Til engelsklærarar i 8. klasser i Sogn og Fjordane.

Eg er tilsett ved Eid ungdomsskule på Nordfjordeid, og underviser m.a. i faget engelsk. Eg held no på å ta master i tilpassa opplæring ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og treng litt hjelp med å gjere undersøkingar til masteroppgåva mi.

Eg er svært glad i engelskfaget, og noko som har forundra meg er at svært mange 8. klassingar med nynorsk som hovudmål må nytte bokmålsordbok i engelskopplæringa. Få av 8.klassingane ved nynorskskulane beherskar bokmål, men likevel har eg inntrykk av at dei fleste skulane kjøper inn bokmålsordbøker. Eg meiner dette er svært diskriminerande overfor nynorskelevane. Det er ikkje lovpålagt å kjøpe inn ordbok på nynorsk, men det ser det ut som om det burde ha vore. No vonar eg at det er fleire som har reagert på dette, og som kan tenkje seg å bruke litt av ein engelsktime til å finne ut om nynorskelevane verkeleg har problem med å finne rett ord når dei må nytte ordbok på bokmål. Denne undersøkinga vil gjelde alle elevar, enten dei nyttar nynorsk eller bokmålsordbok, då eg må ha eit samanlikningsgrunnlag. Det gjeld både elevar med nynorsk og bokmål som hovudmål. Elevane kryssar av for kva type ordbok dei nyttar når dei fyller ut skjemaet, og kva som er deira hovudmål.

Eg har laga eit skjema som eg ber om at de let elevane fylle ut ein og ein, med hjelp av ordbok. Det er viktig at dei får beskjed på førehand, slik at alle har med seg ordboka si. Eleven skal ikkje ha noko hjelp frå lærar eller medelevar.

Dette kan ein sjå på som ein del av treninga i å nytte ordbok. Det er viktig at alle elevane i klassa prøver seg på oppgåva, slik at dei som evt. har enkeltvedtak eller er ute på mindre grupper også deltek. Eg ynskjer å få fram at det ofte i særleg grad er dei svake elevane som lir under dette. Vonar de kan gjennomføre dette før påske dersom de kan tenkje dykk å bidra.

Eg sender også med eit brev som må sendast heim til foreldra på førehand. Foreldra skal ha anledning til å seie nei til undersøkinga dersom dei ikkje ynskjer at deira barn skal delta. Eg vil presisere at eg ikkje kjem til å sortere resultat etter skular, kun etter hovudmål, kjønn og antal år dei har budd i Noreg. Sjå vedlegg: Spørjeskjema, brev til føresette og instruksjonsark.

Vonar at dette ikkje vert sett på som brysam, eller som eit press om å kjøpe nye ordbøker. Det eg ser føre meg er at dersom mi undersøking viser at nynorskelevane får ei kvalitativt dårlegare engelskopplæring ved bruk av bokmålsordbok kan skulane gradvis kjøpe inn nye ordbøker når nokre likevel må kastast.

Dei ferdig utfylte skjema kan sendast til meg på adressa ovanfor. Dersom de oppgjev kontonr. dekkjer eg utgifter til kopiering av skjema og til porto. På førehand takk.

Mvh, Reidun Nes Kleppe

Vedlegg 3

GJENNOMFØRING AV UNDERSØKINGA

- Elevane skal sitje ein og ein.
- Gå gjennom første sida saman, slik at alle fyller det ut samstundes. Læraren må sjekke at elevane kryssar i rett rute. Pass på at hovudmålet til eleven vert rett, og om ordboka er på nynorsk eller bokmål.
- Pass på at dei som har bokmål som hovudmål får bokmålsversjonen.
- Viktig å presisere at elevane må krysse for ”fann det ikkje i ordboka” dersom dei ikkje finn det med ein gong, altså ikkje leite for lenge etter kvart ord.
- Dersom dei ikkje gidd å leite, og heller ikkje kan ordet frå før, må dei ikkje krysse for noko, men la det stå tomt. Nokre kryssar kan hende på tull for å bli fort ferdig.
- Dei skal ikkje ha hjelp av medelevar eller lærar når dei skal oversetje ord til engelsk.
- Berekna tid: 30-40 min eller meir

-Reidun -

Vedlegg 4**BRUK AV ORDBOK I 8. KLASSE**

Skule: _____

Kryss av for det svaralternativet som gjeld deg:

1: Kjønn: ☐ Gut ☐ Jente2: Hovudmålet ditt er: ☐ Nynorsk ☐ Bokmål

3: Kor lenge har du budd i Noreg:

☐ 0-2år ☐ 2-4 år ☐ 4-6 år ☐ 6-8 år ☐ 8-10 år ☐ 10-12år☐ 12-14år ☐ 14-16 år

4: Snakkar ein eller begge foreldra dine eit anna morsmål enn norsk?

☐ Ja ☐ Nei

5: Kor mykje norsk snakkar du heime med foreldra dine?

☐ heile dagen ☐ ikkje i det heile ☐ litt6: Kva type ordbok brukar du i dag: ☐ Nynorsk ☐ Bokmål

7: Kva hovudmål har foreldra dine (eller dei du bur saman med til dagleg):

☐ Mor: nynorsk ☐ Mor: bokmål ☐ Far: nynorsk ☐ Far: bokmål

8: Har du hatt opplæring i bokmål på skulen?

☐ Ja , heile 8.klasse ☐ Nei ☐ ja, men veldig lite

9: Kva likar du best å bruke når du skal skrive ein tekst?

☐ Nynorsk ☐ Bokmål

10: Kva karakter fekk du til jul i engelsk skriftleg? _____

11: Kva type ordbok nyttar du? (Forlag, ant. oppslagsord, år)

12: Kva ordbok brukar du mest når du skriv stil eller gjer lekser? (1, 2,...)

☐ Bokmålsbok ☐ Nynorskbok ☐ Engelsk dictionary ☐ Ordbok på nettet

☐ Brukar stort sett berre retteprogram på datamaskina ☐ Lingright

Vedlegg 5

NYNORSK	SKRIV ORDET PÅ ENGELSK	FANN DET PÅ SIDE NR.:	FANN DET IKKJE ORDBOKA	SLO IKKJE OPP, KUNNE DET FRÅ FØR
Alboge				
Annleis				
Vert (han vert glad)				
Gardbrukar				
Greie (greie håret)				
Greie (breie vegar)				
Spett				
Prelle av				
Kva				
Tyding				
Bikube				
Skunde seg				
Tjukk				
Bjølle				
Brur				

Boge				
brot (brot på ei avtale)				
Eigen				
Kvit				
Sjølvstendig				
Stele				
Mark (ei mark)				
Døme				
Fjøl				
Fjør				
Straum				
Fluge				
Fløyte (til kaffien)				
	Skriv ordet på engelsk	Fann det på side nr.:	Fann det ikkje ordboka	Slo ikkje opp, kunne det frå før
Føl				
Helse (frå nokon)				

Heime				
Heimlengsel				
Haust				
Kveite				
Høgre				
Kvar				
Høgskule				
Hokjønn				
Tru				
Naud				
Truleg				
Høgtid				
Kviskre				
Kyrkje				
Jamn				
Omn				
Reim				

Sakne				
Auke				
Kval				
Leiar				
Lauvskog				
Remne				
Siger				
Sjølvsagt				
Skulekorps				
Segl				
Vegskilt				

Vedlegg 6

BOKMÅL	SKRIV ORDET PÅ ENGELSK	FANT DET PÅ SIDE NR.:	FANT DET IKKE ORDBOKA	SLO IKKE OPP, KUNNE DET FRÅ FØR
albue				
Annerledes				
blir				
Gårdbruker				
gre (gre håret)				
brede (brede veier)				
Spett				
prelle av				
Kva				
Betydning				
Bikube				
skynde seg				
Tykk				
Bjølle				

Brud				
Bue				
brudd (brudd på en avtale)				
egen				
Hvit				
Selvstendig				
Stele				
mark				
Eksempel				
Fjell				
Fjær				
Strøm				
Flue				
fløyte (til kaffien)				
	Skriv ordet på engelsk	Fann det på side nr.:	Fann det ikkje ordboka	Slo ikkje opp,kunne det frå før
Føll				

hilse (fra noen)				
Hjemme				
Hjemlengsel				
Haust				
Hvete				
Høyre				
Hvor				
Høyskole				
Hunkjønn				
Tro				
Nød				
Trolig				
Høgtid				
Hviske				
Kyrkje				
Jamn				
Omn				

Rem				
Savne				
Auke				
Hval				
Leder				
Løvslog				
Revne				
Seier				
Selvsagt				
Skolekorps				
Seil				
Vegskilt				

VEDLEGG 7

Kopi av E-post til underteikna frå Jostein Stokkeland:

Når nynorskelevar skal lære engelsk gjennom bokmål

Det er den overskrifta eg har valt for denne blandinga av tankar, observasjonar og vurderingar. Dei byggjer på røynsle frå arbeid som lærar i ungdomsskulen, gymnaset og vidaregåande skule og frå arbeid med å laga ordbøker frå engelsk til norsk og frå norsk til engelsk og til russisk. Dessutan har eg vore med og laga ordlister til lærebøker for norske elevar.

Parallellar til denne overskrifta kan til dømes vera

- når samiske elevar skal lære engelsk gjennom norsk bokmål
- når svensk-finske elevar skal lære engelsk gjennom finsk

Samanlikningane haltar tydeleg, men dei er likevel nyttige. Dei syner at det er lite heldig å måtta ha noko anna enn morsmålet sitt (heimemålet sitt / sitt eige språk) som utgangspunkt når ein skal lære eit anna språk. Det er som å lære/høyra/sjå gjennom glas og dører og ikkje beinveges. Det vert noko indirekte i slik læring og samstundes noko negativt. Du må lære på ein omveg der det er noko du vert fråteken og noko du vert hemma av.

Mindre av det heimlege

Når du må lære gjennom eit anna språk, får du eit mindre utval av heimlege ord. Kulturelt vert du førd over i eit anna rike. Nokre av dei meste brukte ordbøkene til og frå norsk som er i bruk i skulen i dag, er omsette frå dansk til bokmål (t.d. Lingua). Andre er ei omsetjing frå engelsk til bokmål (t.d. Vega). Slik omsetjing har lett for å avgrensa det særnorske ordtilfanget og bind språket til eit anna mønster. Du finn ikkje så lett grovbrød, gumme, dravle, kulturmjølk, skismurning og skibindingar i desse ordbøkene, og heller ikkje kumle, klubb, kumpe og ball – døme på tradisjonell norsk mat. Det særnorske vert avgrensa av det framande opphavet som ordboka har. Denne avgrensinga vert endå større for nynorskelevane, av di deira språktradisjon har eit større innhald av det som er særskilt norsk. Slik vert elevar drivne over i ein annan tradisjon.

Døme frå ordbøker

- destiny
- fate

Når du slår opp, finn du då berre *skjebne*, eller får du *lagnad* i tillegg?

Både nynorsk og bokmål har bae desse orda, men det særnorske ordet vert lettast borte når elevane ikkje har ei ordbok til og frå nynorsk.

- memory

Her er det ikkje uvanleg at *hukommelse* står som fyrste oppslag. Då kjem *minne* på andre plass, og ordet *hugs* er ikkje med.

Kjærleiken vert borte, og vørnaden er lite kjend.

Det finaste norske ordet er *kjærleik*, synte ei rundspørjing i fjor. Mange er samde i det. Men dette finaste norske ordet står ikkje i dei ordbøkene mange skular kjøper inn til elevane sine. Heller ikkje *vørnaden* finn du, endå det ordet står i store ordbøker for bokmål. I praksis ser vi det likevel ikkje. Ordbøkene drep rikdomen og noko av det fine for nynorskelevane, kan ein då seia. Kjærleiken og vørnaden vert handsama som framandord?

Ikkje så gildt

Gild er eit vanleg ord med høg bruksfrekvens i dialektane og i nynorsk skrift. Men sjå kva du finn i norsk–engelske ordbøker på det ordet! Det kan vera nokså snautt. Samanlikn så med det Theodor

Slette har i den norsk–engelske ordboka frå Samlaget. Den rikdomen og variasjonen kjem ikkje fram til hjelp for elevane.

Kyt og kyting

Folk likar å kyta, men på det punktet er ordbøkene lite å kyta av. Den eleven som ynskjer å finna ut kva *kyta* heiter på engelsk, tysk eller fransk, har det ikkje lett. I ei litt større nynorsk ordbok er det eit sjølvstøtt ord.

Lite framsteg

Ut frå ordbøkene er det ikkje lett å få tak i kva *framsteg* heiter på eit framandt mål. Når ordboka viser frå fram- til frem-, er du garantert at framsteg ikkje står der i det heile teke.

Gøyma

Ungar likar å gøyma seg. Men verbet *gøyme* eller *gøyma* er gøymt i bokmålsordbøkene, for der heiter det i praksis *gjemme*. Skal ein byggja opp under sitt eige språk, må ein ha oppslagsbøker som hjelper ein til det, ikkje ordbøker som dekkjer til og gøymmer.

Auge og øyre

Med bokmålsordbøker må nynorskelevane alltid tenkja om frå sitt språk til bokmål og så frå bokmål til framandspråket (eller hin vegen); dei må ta ein omveg. Dei kan ikkje gå frå auga og øyra til det utanlandske ordet, men må ta turen om bokmålet. Det gjeld òg alle samansetningane som slike frekvente ord kan ha.

Att og attende

Mange norske målføre har mykje av desse to adverb. Det gjeld både i aust og i vest, men i bokmålsordbøkene til framande språk er dei helst fråverande. At *att* og *frem* står oppført i ei av dei norsk–engelske ordbøkene, kan ein mest le av.

Jostein Stokkeland

Vedlegg 8

TABELL 1 : KJØNN					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Gut	168	55.4	55.8	55.8
	Jente	133	43.9	44.2	100.0
	Total	301	99.3	100.0	
Total		303	100.0		
Tabell 2: DITT HOVUDMÅL					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nynorsk	237	78.2	78.2	78.2
	Bokmål	66	21.8	21.8	100.0
	Total	303	100.0	100.0	

Vedlegg 9

TABELL 3: KOR LENGE HAR DU BUDD I NOREG ?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2	2	.7	.7	.7
	2-4	3	1.0	1.0	1.7
	4-6	6	2.0	2.0	3.6
	6-8	3	1.0	1.0	4.6
	8-10	1	.3	.3	5.0
	10-12	3	1.0	1.0	6.0
	12-16	284	93,8	94	100.0
	Total	302	99.7	100.0	
Missing	No Response	1	.3		
Total		303	100.0		

Vedlegg 10

TABELL 4: SNAKKAR EIN ELLER BEGGE FORELDRA DINE EIT ANNA MORSMÅL ENN NORSK?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	39	12.9	13.0	13.0
	Nei	260	85.8	87.0	100.0
	Total	299	98.7	100.0	
Missing	No Response	4	1.3		
Total		303	100.0		

Tabell 5: KOR MYKJE NORSK SNAKKAR DU HEIME MED FORELDRA DINE ?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	heile dagen	283	93.4	94.0	94.0
	ikkje i det heile	4	1.3	1.3	95.3
	Litt	14	4.6	4.7	100.0
	Total	301	99.3	100.0	
Missing	No Response	2	.7		
Total		303	100.0		

Vedlegg 11

TABELL 5. 1 SNAKKAR EIN ELLER BEGGE FORELDRA DINE EIT ANNA MORSMÅL ENN NORSK? * KOR MYKJE NORSK SNAKKAR DU HEIME MED FORELDRA DINE?					
		Kor myskje norsk snakkar du heime med foreldra dine?			
		heile dagen	ikkje i det heile	Litt	Total
Snakkar ein eller begge foreldra dine eit anna morsmål enn norsk?	ja	23	3	13	39
	nei	257	1	1	259
	Total	280	4	14	298
Tabell 5.2					
DITT HOVUDMÅL * KOR MYKJE NORSK SNAKKAR DU HEIME MED FORELDRA DINE ?					
		Kor myskje norsk snakkar du heime med foreldra dine?			
		heile dagen	ikkje i det heile	litt	Total
Ditt hovudmål	nynorsk	223	3	10	236
	bokmål	60	1	4	65
	Total	283	4	14	301

Vedlegg 12

TABELL 6: KVA HOVUDMÅL HAR MOR?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nynorsk	196	64.7	66.7	66.7
	Bokmål	98	32.3	33.3	100.0
	Total	294	97.0	100.0	
Missing	No Response	9	3.0		
Total		303	100.0		

Tabell 6b: HOVUDMÅL MOR * DITT HOVUDMÅL

		Tabell 6b	Ditt hovudmål		
			Nynorsk	Bokmål	Total
Kva hovudmål har mor?	nynorsk	Count	193	3	196
		% within Ditt hovudmål	83.5%	4.8%	66.7%
	bokmål	Count	38	60	98
		% within Ditt hovudmål	16.5%	95.2%	33.3%
	Total	Count	231	63	294
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%

Vedlegg 13

TABELL 7: KVA HOVUDMÅL HAR FAR ?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nynorsk	202	66.7	69.7	69.7
	Bokmål	88	29.0	30.3	100.0
	Total	290	95.7	100.0	
Missing	No Response	13	4.3		
Total		303	100.0		

Tabell 7b: HOVUDMÅL FAR * DITT HOVUDMÅL

		Tabell 7b	Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
Kva hovudmål har far?	nynorsk	Count	201	1	202
		% within Ditt hovudmål	88.5%	1.6%	69.7%
	bokmål	Count	26	62	88
		% within Ditt hovudmål	11.5%	98.4%	30.3%
	Total	Count	227	63	290
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%

Vedlegg 14

TABELL 8: HAR DU HATT OPPLÆRING I BOKMÅL PÅ SKULEN ? * DITT HOVUDMÅL					
			Ditt hovudmål		
			nynorsk	Bokmål	Total
Har du hatt opplæring i bokmål på skulen?	Ja, heile 8.klasse	Count	0	55	55
		% within Ditt hovudmål	.0%	84.6%	18.2%
	Nei	Count	30	0	30
		% within Ditt hovudmål	12.7%	.0%	9.9%
	ja, men veldig lite	Count	207	10	217
		% within Ditt hovudmål	87.3%	15.4%	71.9%
	Total	Count	237	65	302
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%

Vedlegg 15

TABELL 9A: KVA LIKAR DU BEST Å SKRIVE NÅR DU SKAL SKRIVE EIN TEKST? * KJØNN * DITT HOVUDMÅL						
Ditt hovudmål				Kjønn		
				gut	Jente	Total
nynorsk	Kva likar du best å bruke når du skal skrive ein tekst?	Nynorsk	Count	121	70	191
			% within Kjønn	91.7%	71.4%	83.0%
		Bokmål	Count	11	28	39
			% within Kjønn	8.3%	28.6%	17.0%
		Total	Count	132	98	230
			% within Kjønn	100.0%	100.0%	100.0%
bokmål	Kva likar du best å bruke når du skal skrive ein tekst?	Nynorsk	Count	2	0	2
			% within Kjønn	5.9%	.0%	3.1%
		Bokmål	Count	32	31	63
			% within Kjønn	94.1%	100.0%	96.9%
		Total	Count	34	31	65
			% within Kjønn	100.0%	100.0%	100.0%

Vedlegg 16

TABELL 9B: KVA LIKAR DU BEST Å SKRIVE NÅR DU SKAL SKRIVE EIN TEKST? * HOVUDMÅL MOR * DITT HOVUDMÅL						
Tabell 9b: Ditt hovudmål				Kva hovudmål har mor?		
				Nynorsk	Bokmål	Total
nynorsk	Kva likar du best å bruke når du skal skrive ein tekst?	Nynorsk	Count	162	27	189
		Bokmål	Count	28	10	38
		Total	Count	190	37	227
bokmål	Kva likar du best å bruke når du skal skrive ein tekst?	Nynorsk	Count	1	1	2
		Bokmål	Count	2	59	61
		Total	Count	3	60	63
			% within Kva hovudmål har mor?	100.0%	100.0%	100.0%
Tabell 9c: DITT HOVUDMÅL * KVA HOVUDMÅL HAR FAR?				Kva hovudmål har far?		
				Nynorsk	Bokmål	Total
Nynorsk	Kva likar du best å bruke når du skal skrive ein tekst?	Nynorsk	Count	166	19	185
		Bokmål	Count	31	6	37
		Total	Count	197	25	222

Bokmål	Kva likar du best å bruke når du skal skrive ein tekst?	Nynorsk	Count	0	2	2
		Bokmål	Count	1	60	61
		Total	Count	1	62	63

Vedlegg 17

TABELL 9D: KVA HOVUDMÅL HAR FAR ? * KVA HOVUDMÅL HAR MOR?					
			Kva hovudmål har mor?		
			Nynorsk	Bokmål	Total
Kva hovudmål har far?	nynorsk	Count	171	27	198
	bokmål	Count	19	68	87
	Total	Count	190	95	285

Tabell 10: KVA TYPE ORDBOK BRUKAR DU I DAG?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	bokmål	292	96.4	100.0	100.0
Missing	No Response	11	3.6		
Total		303	100.0		

Vedlegg 18

TABELL 11: KVA KARAKTER FEKK DU TIL JUL I ENGELSK SKRIFTLEG? * KJØNN					
			Kjønn		
			gut	jente	Total
Kva karakter fekk du til jul i engelsk skriftleg?	2	Count	21	7	28
		% within Kjønn	15.9%	6.9%	12.0%
	3	Count	47	30	77
		% within Kjønn	35.6%	29.7%	33.0%
	4	Count	41	40	81
		% within Kjønn	31.1%	39.6%	34.8%
	5	Count	23	22	45
		% within Kjønn	17.4%	21.8%	19.3%
	6	Count	0	2	2
		% within Kjønn	.0%	2.0%	.9%
	Total	Count	132	101	233
		% within Kjønn	100.0%	100.0%	100.0%

Vedlegg 19**Tabell 12: KVA ORDBOK DEI TIL VANLEG NYTTAR MEST**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bokmål	76	25.1	27.0	27.0
	Nynorsk	17	5.6	6.0	33.1
	engelsk dictionary	15	5.0	5.3	38.4
	ordbok på nettet	107	35.3	38.1	76.5
	retteprogram på datamaskina	63	20.8	22.4	98.9
	6	3	1.0	1.1	100.0
	Total	281	92.7	100.0	
Missing	No Response	22	7.3		
Total		303	100.0		

Vedlegg 20

TABELL NR. 13: KVA TYPE ORDBOK NYTTAR DU?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	cappelens, 16000ord år2005	11	3.6	4.3	4.3
	cappelens, 50 000 ord år2001	6	2.0	2.4	6.7
	cappelens 20 000ord, år2000	28	9.2	11.1	17.8
	Gyldendal 1993	13	4.3	5.1	22.9
	Det norske forlag 2001	2	.7	.8	23.7
	Engelsk skoleordbok, kunnskapsforlaget	140	46.2	55.3	79.1
	Cappelen 2004	14	4.6	5.5	84.6
	Kirkeby 1998	34	11.2	13.4	98.0
	Lingua 1996	5	1.7	2.0	100.0
	Total	253	83.5	100.0	
Missing	No Response	50	16.5		

Total	303	100.0		
-------	-----	-------	--	--

Vedlegg 21

TABELL 14: ANTAL RETTE ORD * HOVUDMÅL					
			Ditt hovudmål		
			Nynorsk (med bokmål ordbok)	Bokmål (med bokmål ordbok)	Total
Antal rette ord	Vegskilt		26.6%	25.8%	26.4%
	Segl		30.8%	40.9%	33.0%
	Skulekorps		22.5%	42.4%	26.8%
	Sjølvsagt		34.2%	36.4%	34.7%
	Siger		32.9%	40.9%	34.7%
	Remne		11.8%	25.8%	14.9%
	Lauvskog		9.3%	37.9%	15.5%
	Leiar		41.4%	62.1%	45.9%
	Kval		35.9%	51.5%	39.3%
	Auke		25.3%	39.4%	28.4%
	Sakne		59.9%	74.2%	63.0%
	Reim		15.6%	34.8%	19.8%

	Omn	32.1%	28.8%	31.4%
	Jamn	21.9%	37.9%	25.4%
	Kyrkje	42.2%	45.5%	42.9%
	Kviskre	38.4%	53.0%	41.6%
	Høgtid	27.0%	36.4%	29.0%
	Truleg	24.5%	28.8%	25.4%
	Naud	33.3%	47.0%	36.3%
	Tru	30.8%	34.8%	31.7%
	Hokjøn	32.1%	47.0%	35.3%
	Høgskule	28.3%	25.8%	27.7%
	Kvar	61.9%	60.6%	61.6%
	Høgre	70.5%	66.7%	69.6%
	Kveite	37.6%	50.0%	40.3%
	Haust	49.8%	51.5%	50.2%
	Heimlengsel	32.1%	50.0%	36.0%
	Heime	84.4%	78.8%	83.2%

	Helse	26.6%	45.5%	30.7%
	Føl	21.9%	57.6%	29.7%
	Fløyte	33.8%	7.6%	28.1%
	Fluge	51.5%	65.2%	54.5%
	Straum	49.8%	65.2%	53.1%
	Fjør	53.2%	77.3%	58.4%
	Fjøl	21.9%	45.5%	27.1%
	Døme	25.3%	50.0%	30.7%
	Mark	40.1%	77.3%	48.2%
	Stele	53.6%	72.7%	57.8%
	Sjølvstendig	37.1%	60.6%	42.2%
	Kvit	78.9%	84.8%	80.2%
	Eigen	65.8%	83.3%	69.6%
	Brot	37.1%	68.2%	43.9%
	Boge	59.1%	83.3%	64.4%
	Brur	49.4%	77.3%	55.4%

	Bjølle	63.7%	59.1%	62.7%
	Tjukk	81.4%	81.8%	81.5%
	skunde seg	66.2%	84.8%	70.3%
	Bikube	56.5%	68.2%	59.1%
	Tyding	37.1%	77.3%	45.9%
	Kva	82.7%	95.5%	85.5%
	Prelle av	43.9%	68.2%	49.2%
	Spett	54.9%	77.3%	59.7%
	Breie	41.8%	71.2%	48.2%
	Greie	41.4%	74.2%	48.5%
	Gardbrukar	95.2%	98.2%	96.0%
	Vert (å verte)	24.6%	85.2%	44.0%
	Annleis	77.6%	83.9%	79.0%
	Alboge	91.2%	95.3%	92.1%

Vedlegg 22

Split feil med om dei brukte ordbk ord 2 og hovudmål rette /feil mark * Ditt hovudmål

Tabell 15: Crosstab MARK* RETT/FEIL * HOVUDMÅL

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
mark	rett	Count	95	51	146
		% within mark	65.1%	34.9%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	40.1%	77.3%	48.2%
		% of Total	31.4%	16.8%	48.2%
	feil	Count	58	3	61
		% within mark	95.1%	4.9%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	24.5%	4.5%	20.1%
		% of Total	19.1%	1.0%	20.1%
	No Response	Count	84	12	96
		% within mark	87.5%	12.5%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	35.4%	18.2%	31.7%
		% of Total	27.7%	4.0%	31.7%
Total		Count	237	66	303
		% within mark	78.2%	21.8%	100.0%

% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
% of Total	78.2%	21.8%	100.0%

Vedlegg 23

tyding * Ditt hovudmål

Tabell 16: Crosstab TYDING* RETT/FEIL * DITT HOVUDMÅL

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
tyding	rett	Count	88	51	139
		% within tyding	63.3%	36.7%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	37.1%	77.3%	45.9%
		% of Total	29.0%	16.8%	45.9%
	feil	Count	29	4	33
		% within tyding	87.9%	12.1%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	12.2%	6.1%	10.9%
		% of Total	9.6%	1.3%	10.9%
	No Response	Count	120	11	131
		% within tyding	91.6%	8.4%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	50.6%	16.7%	43.2%
		% of Total	39.6%	3.6%	43.2%
Total		Count	237	66	303
		% within tyding	78.2%	21.8%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%

Tabell 16: Crosstab TYDING* RETT/FEIL * DITT HOVUDMÅL

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
tyding	rett	Count	88	51	139
		% within tyding	63.3%	36.7%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	37.1%	77.3%	45.9%
		% of Total	29.0%	16.8%	45.9%
	feil	Count	29	4	33
		% within tyding	87.9%	12.1%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	12.2%	6.1%	10.9%
		% of Total	9.6%	1.3%	10.9%
	No Response	Count	120	11	131
		% within tyding	91.6%	8.4%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	50.6%	16.7%	43.2%
		% of Total	39.6%	3.6%	43.2%
	Total	Count	237	66	303
		% within tyding	78.2%	21.8%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	78.2%	21.8%	100.0%

Vedlegg 24

Tabell 17: ORD* FANN DET/FANN IKKJE/SLOIKKJEOPP *HOVUDMÅL					
			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
Vert (å verte)	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	21.3%	27.9%	22.7%
	fann det ikkje i ordboka		43.1%	9.8%	35.7%
	slo ikkje opp, kunne det		35.6%	62.3%	41.5%
Alboge	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	73.0%	64.1%	71.1%
	fann det ikkje i ordboka		4.3%	6.2%	4.8%
	slo ikkje opp, kunne det		22.6%	29.7%	24.1%
Annleis	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	32.9%	22.6%	30.7%
	fann det ikkje i ordboka		10.8%	1.6%	8.9%
	slo ikkje opp, kunne det		56.3%	75.8%	60.4%
Gardbrukar	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	24.9%	50.0%	30.4%
	fann det ikkje i ordboka		92.1%	7.9%	100.0%
	slo ikkje opp, kunne det		44.7%	31.8%	41.9%
Greie	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	39.7%	62.1%	44.6%
	fann det ikkje i ordboka		32.9%	15.2%	29.0%
	slo ikkje opp, kunne det		16.5%	10.6%	15.2%
Breie	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	46.8%	48.5%	47.2%
	fann det ikkje i ordboka		28.3%	19.7%	26.4%
	slo ikkje opp, kunne det		13.5%	21.2%	15.2%
Spett	fann det i ordboka		56.1%	68.2%	58.7%

	fann det ikkje i ordboka	% within Ditt hovudmål	23.6%	7.6%	20.1%
	slo ikkje opp, kunne det		5.5%	10.6%	6.6%
prelle av	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	46.8%	62.1%	50.2%
	fann det ikkje i ordboka		29.1%	7.6%	24.4%
	slo ikkje opp, kunne det		6.8%	4.5%	6.3%
Kva	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	5.5%	3.0%	5.0%
	fann det ikkje i ordboka		7.6%	.0%	5.9%
	slo ikkje opp, kunne det		81.0%	89.4%	82.8%
Tyding	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	36.7%	31.8%	35.6%
	fann det ikkje i ordboka		32.1%	10.6%	27.4%
	slo ikkje opp, kunne det		11.0%	42.4%	17.8%
Bikube	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	51.1%	59.1%	52.8%
	fann det ikkje i ordboka		25.3%	6.1%	21.1%
	slo ikkje opp, kunne det		13.9%	19.7%	15.2%
Skunde seg	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	6.8%	13.6%	8.3%
	fann det ikkje i ordboka		20.7%	.0%	16.2%
	slo ikkje opp, kunne det		62.9%	68.2%	64.0%
Tjukk	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	14.3%	21.2%	15.8%
	fann det ikkje i ordboka		7.2%	3.0%	6.3%
	slo ikkje opp, kunne det		71.7%	65.2%	70.3%
Bjølle	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	14.8%	6.1%	12.9%
	fann det ikkje i ordboka		18.1%	27.3%	20.1%
	slo ikkje opp, kunne det		51.5%	42.4%	49.5%

Brur	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	21.5%	33.3%	24.1%
	fann det ikkje i ordboka		27.4%	3.0%	22.1%
	slo ikkje opp, kunne det		38.0%	43.9%	39.3%
Boge	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	21.5%	25.8%	22.4%
	fann det ikkje i ordboka		22.8%	4.5%	18.8%
	slo ikkje opp, kunne det		41.4%	51.5%	43.6%
Brot	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	25.7%	42.4%	29.4%
	fann det ikkje i ordboka		32.1%	6.1%	26.4%
	slo ikkje opp, kunne det		20.7%	24.2%	21.5%
Eigen	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	15.2%	16.7%	15.5%
	fann det ikkje i ordboka		16.5%	3.0%	13.5%
	slo ikkje opp, kunne det		51.1%	63.6%	53.8%
Kvit	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	5.5%	3.0%	5.0%
	fann det ikkje i ordboka		4.6%	1.5%	4.0%
	slo ikkje opp, kunne det		77.6%	86.4%	79.5%
Sjølvtendig	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	21.9%	39.4%	25.7%
	fann det ikkje i ordboka		31.6%	10.6%	27.1%
	slo ikkje opp, kunne det		22.4%	21.2%	22.1%
Stele	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	11.8%	13.6%	12.2%
	fann det ikkje i ordboka		11.0%	3.0%	9.2%
	slo ikkje opp, kunne det		59.5%	65.2%	60.7%
Mark	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	33.3%	37.9%	34.3%
	fann det ikkje i ordboka		16.0%	4.5%	13.5%

	slo ikkje opp, kunne det		29.1%	33.3%	30.0%
Døme	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	16.5%	19.7%	17.2%
	fann det ikkje i ordboka		33.3%	.0%	26.1%
	slo ikkje opp, kunne det		25.7%	54.5%	32.0%
Fjøl	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	26.2%	39.4%	29.0%
	fann det ikkje i ordboka		32.1%	4.5%	26.1%
	slo ikkje opp, kunne det		9.7%	31.8%	14.5%
Fjør	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	26.6%	37.9%	29.0%
	fann det ikkje i ordboka		20.3%	4.5%	16.8%
	slo ikkje opp, kunne det		30.4%	37.9%	32.0%
Straum	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	29.5%	42.4%	32.3%
	fann det ikkje i ordboka		18.1%	4.5%	15.2%
	slo ikkje opp, kunne det		28.3%	28.8%	28.4%
Fluge	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	26.6%	27.3%	26.7%
	fann det ikkje i ordboka		16.5%	4.5%	13.9%
	slo ikkje opp, kunne det		29.5%	42.4%	32.3%
Fløyte	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	35.9%	9.1%	30.0%
	fann det ikkje i ordboka		19.8%	.0%	15.5%
	slo ikkje opp, kunne det		13.5%	12.1%	13.2%
Føl	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	20.7%	40.9%	25.1%
	fann det ikkje i ordboka		25.7%	3.0%	20.8%
	slo ikkje opp, kunne det		28.3%	15.2%	25.4%
Helse	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	22.5%	36.4%	25.5%

	fann det ikkje i ordboka		28.4%	6.1%	23.5%
	slo ikkje opp, kunne det		16.1%	9.1%	14.6%
Heime	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	2.5%	3.0%	2.6%
	fann det ikkje i ordboka		4.2%	1.5%	3.6%
	slo ikkje opp, kunne det		79.3%	69.7%	77.2%
Heimlengsel-	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	24.1%	34.8%	26.4%
	fann det ikkje i ordboka		31.6%	4.5%	25.7%
	slo ikkje opp, kunne det		10.5%	13.6%	11.2%
Haust	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	12.2%	15.2%	12.9%
	fann det ikkje i ordboka		9.3%	1.5%	7.6%
	slo ikkje opp, kunne det		53.6%	43.9%	51.5%
Hokjøn	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	5.5%	18.2%	8.3%
	fann det ikkje i ordboka		19.4%	4.5%	16.2%
	slo ikkje opp, kunne det		42.6%	34.8%	40.9%
Tru	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	9.3%	10.6%	9.6%
	fann det ikkje i ordboka		8.9%	1.5%	7.3%
	slo ikkje opp, kunne det		55.3%	45.5%	53.1%
Naud	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	24.1%	15.2%	22.1%
	fann det ikkje i ordboka		22.4%	6.1%	18.8%
	slo ikkje opp, kunne det		13.1%	33.3%	17.5%
Truleg	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	19.0%	24.2%	20.1%
	fann det ikkje i ordboka		25.3%	3.0%	20.5%
	slo ikkje opp, kunne det		14.8%	18.2%	15.5%

Høgtid	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	23.3%	27.3%	24.2%
	fann det ikkje i ordboka		14.8%	1.5%	11.9%
	slo ikkje opp, kunne det		21.6%	16.7%	20.5%
Kviskre	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	9.3%	10.6%	9.6%
	fann det ikkje i ordboka		19.1%	.0%	14.9%
	slo ikkje opp, kunne det		38.6%	45.5%	40.1%
Kyrkje	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	10.1%	9.1%	9.9%
	fann det ikkje i ordboka		14.3%	1.5%	11.6%
	slo ikkje opp, kunne det		46.8%	50.0%	47.5%
Jamn	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	14.3%	24.2%	16.5%
	fann det ikkje i ordboka		25.3%	3.0%	20.5%
	slo ikkje opp, kunne det		11.0%	16.7%	12.2%
Omn	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	16.5%	13.6%	15.8%
	fann det ikkje i ordboka		20.3%	4.5%	16.8%
	slo ikkje opp, kunne det		24.5%	34.8%	26.7%
Reim	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	11.4%	30.3%	15.5%
	fann det ikkje i ordboka		32.1%	4.5%	26.1%
	slo ikkje opp, kunne det		6.3%	6.1%	6.3%
Sakne	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	5.9%	1.5%	5.0%
	fann det ikkje i ordboka		11.0%	.0%	8.6%
	slo ikkje opp, kunne det		56.1%	60.6%	57.1%
Auke	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	15.6%	33.3%	19.5%
	fann det ikkje i ordboka		24.1%	3.0%	19.5%

	slo ikkje opp, kunne det		11.0%	6.1%	9.9%
Kval	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	19.0%	18.2%	18.8%
	fann det ikkje i ordboka		11.0%	.0%	8.6%
	slo ikkje opp, kunne det		27.0%	33.3%	28.4%
Leiar	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	6.3%	4.5%	5.9%
	fann det ikkje i ordboka		12.2%	.0%	9.6%
	slo ikkje opp, kunne det		41.4%	51.5%	43.6%
Lauvskog	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	9.3%	31.8%	14.2%
	fann det ikkje i ordboka		30.8%	3.0%	24.8%
	slo ikkje opp, kunne det		8.9%	6.1%	8.3%
Remne	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	9.7%	21.2%	12.2%
	fann det ikkje i ordboka		31.6%	6.1%	26.1%
	slo ikkje opp, kunne det		7.2%	3.0%	6.3%
Siger	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	13.1%	12.1%	12.9%
	fann det ikkje i ordboka		16.5%	3.0%	13.5%
	slo ikkje opp, kunne det		26.6%	34.8%	28.4%
Sjølvsagt	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	3.8%	4.5%	4.0%
	fann det ikkje i ordboka		13.1%	6.1%	11.6%
	slo ikkje opp, kunne det		45.6%	42.4%	44.9%
Skulekorps	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	13.1%	27.3%	16.2%
	fann det ikkje i ordboka		21.5%	3.0%	17.5%
	slo ikkje opp, kunne det		16.5%	9.1%	14.9%
Segl	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	13.5%	13.6%	13.5%

	fann det ikkje i ordboka		14.8%	3.0%	12.2%
	slo ikkje opp, kunne det		22.8%	22.7%	22.8%
Vegskilt	fann det i ordboka	% within Ditt hovudmål	12.2%	21.2%	14.2%
	fann det ikkje i ordboka		20.7%	10.6%	18.5%
	slo ikkje opp, kunne det		18.6%	3.0%	15.2%

Vedlegg 25

skulekorps * Ditt hovudmål

Tabell 18: Crosstab SEGL* FANN/FANN IKKJE/SLO IKKJE OPP* HOVUDMÅL

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
skulekorps	fann det i ordboka	Count	31	18	49
		% within skulekorps	63.3%	36.7%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	13.1%	27.3%	16.2%
		% of Total	10.2%	5.9%	16.2%
	fann det ikkje i ordboka	Count	51	2	53
		% within skulekorps	96.2%	3.8%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	21.5%	3.0%	17.5%
		% of Total	16.8%	.7%	17.5%
	slo ikkje opp, kunne det frå før	Count	39	6	45
		% within skulekorps	86.7%	13.3%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	16.5%	9.1%	14.9%
		% of Total	12.9%	2.0%	14.9%
	No Response	Count	116	40	156
		% within skulekorps	74.4%	25.6%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	48.9%	60.6%	51.5%

		% of Total	38.3%	13.2%	51.5%
Total	Count		237	66	303
	% within skulekorps		78.2%	21.8%	100.0%
	% within Ditt hovudmål		100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total		78.2%	21.8%	100.0%

Vedlegg 26

Tabell 19: fjør * Ditt hovudmål ^a

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
fjør	rett	Count	61	25	86
		% within fjør	70.9%	29.1%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	96.8%	100.0%	97.7%
		% of Total	69.3%	28.4%	97.7%
	feil	Count	2	0	2
		% within fjør	100.0%	.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	3.2%	.0%	2.3%
		% of Total	2.3%	.0%	2.3%
	Total	Count	63	25	88
		% within fjør	71.6%	28.4%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	71.6%	28.4%	100.0%

a. fjør = fann det i ordboka

Tabell 19b: fjør * Ditt hovudmål

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
fjør	rett	Count	63	24	87
		% within fjør	72.4%	27.6%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	87.5%	96.0%	89.7%
		% of Total	64.9%	24.7%	89.7%
	feil	Count	9	1	10
		% within fjør	90.0%	10.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	12.5%	4.0%	10.3%
		% of Total	9.3%	1.0%	10.3%
	Total	Count	72	25	97
		% within fjør	74.2%	25.8%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	74.2%	25.8%	100.0%

Tabell 19: fjør * Ditt hovudmål ^a

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
fjør	rett	Count	61	25	86
		% within fjør	70.9%	29.1%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	96.8%	100.0%	97.7%
		% of Total	69.3%	28.4%	97.7%
	feil	Count	2	0	2
		% within fjør	100.0%	.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	3.2%	.0%	2.3%
		% of Total	2.3%	.0%	2.3%
Total	Count	Count	63	25	88
		% within fjør	71.6%	28.4%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	71.6%	28.4%	100.0%

a. fjør = slo ikkje opp, kunne det frå før

Vedlegg 27**Tabell 20: mark * Ditt hovudmål**

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
mark	rett	Count	59	24	83
		% within mark	71.1%	28.9%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	74.7%	96.0%	79.8%
		% of Total	56.7%	23.1%	79.8%
	feil	Count	20	1	21
		% within mark	95.2%	4.8%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	25.3%	4.0%	20.2%
		% of Total	19.2%	1.0%	20.2%
Total		Count	79	25	104
		% within mark	76.0%	24.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	76.0%	24.0%	100.0%

a. mark = fann det i ordboka

Vedlegg 28

Tabell 20b: mark * Ditt hovudmål

			Ditt hovudmål		
			Nynorsk	bokmål	Total
mark	rett	Count	34	20	54
		% within mark	63.0%	37.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	49.3%	90.9%	59.3%
		% of Total	37.4%	22.0%	59.3%
	feil	Count	34	2	36
		% within mark	94.4%	5.6%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	49.3%	9.1%	39.6%
		% of Total	37.4%	2.2%	39.6%
	No Response	Count	1	0	1
		% within mark	100.0%	.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	1.4%	.0%	1.1%
		% of Total	1.1%	.0%	1.1%
	Total	Count	69	22	91
		% within mark	75.8%	24.2%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	75.8%	24.2%	100.0%

a. mark = slo ikkje opp, kunne det frå før

Vedlegg 29

Tabell 21: døme * Ditt hovudmål

			Ditt hovudmål		
			Nynorsk	bokmål	Total
døme	rett	Count	19	13	32
		% within døme	59.4%	40.6%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	48.7%	100.0%	61.5%
		% of Total	36.5%	25.0%	61.5%
	feil	Count	19	0	19
		% within døme	100.0%	.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	48.7%	.0%	36.5%
		% of Total	36.5%	.0%	36.5%
	No Response	Count	1	0	1
		% within døme	100.0%	.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	2.6%	.0%	1.9%
		% of Total	1.9%	.0%	1.9%
	Total	Count	39	13	52
		% within døme	75.0%	25.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	75.0%	25.0%	100.0%

a. døme = fann det i ordboka

Vedlegg 30

Tabell 21b: døme * Ditt hovudmål

			Ditt hovudmål		
			Nynorsk	bokmål	Total
døme	rett	Count	38	16	54
		% within døme	70.4%	29.6%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	62.3%	44.4%	55.7%
		% of Total	39.2%	16.5%	55.7%
	feil	Count	23	19	42
		% within døme	54.8%	45.2%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	37.7%	52.8%	43.3%
		% of Total	23.7%	19.6%	43.3%
	No Response	Count	0	1	1
		% within døme	.0%	100.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	.0%	2.8%	1.0%
		% of Total	.0%	1.0%	1.0%
	Total	Count	61	36	97
		% within døme	62.9%	37.1%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	62.9%	37.1%	100.0%

a. døme = slo ikkje opp, kunne det frå før

Vedlegg 31

Tabell 22: brur * Ditt hovudmål

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
brur	rett	Count	47	21	68
		% within brur	69.1%	30.9%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	92.2%	95.5%	93.2%
		% of Total	64.4%	28.8%	93.2%
	feil	Count	4	1	5
		% within brur	80.0%	20.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	7.8%	4.5%	6.8%
		% of Total	5.5%	1.4%	6.8%
	Total	Count	51	22	73
		% within brur	69.9%	30.1%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	69.9%	30.1%	100.0%

a. brur = fann det i ordboka

Vedlegg 32

Tabell 22b: brur * Ditt hovudmål

			Ditt hovudmål		
			Nynorsk	bokmål	Total
brur	rett	Count	67	27	94
		% within brur	71.3%	28.7%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	74.4%	93.1%	79.0%
		% of Total	56.3%	22.7%	79.0%
	feil	Count	22	2	24
		% within brur	91.7%	8.3%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	24.4%	6.9%	20.2%
		% of Total	18.5%	1.7%	20.2%
	No response	Count	1	0	1
		% within brur	100.0%	.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	1.1%	.0%	.8%
		% of Total	.8%	.0%	.8%
	Total	Count	90	29	119
		% within brur	75.6%	24.4%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	75.6%	24.4%	100.0%

a. brur = slo ikkje opp, kunne det frå før

Vedlegg 33

Tabell 23: greie * Ditt hovudmål

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
greie	rett	Count	64	37	101
		% within greie	63.4%	36.6%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	68.1%	90.2%	74.8%
		% of Total	47.4%	27.4%	74.8%
	feil	Count	30	4	34
		% within greie	88.2%	11.8%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	31.9%	9.8%	25.2%
		% of Total	22.2%	3.0%	25.2%
Total	Count	Count	94	41	135
		% within greie	69.6%	30.4%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	69.6%	30.4%	100.0%

a. greie = fann det i ordboka

Vedlegg 34

Tabell 24: spett * Ditt hovudmål

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
spett	rett	Count	124	44	168
		% within spett	73.8%	26.2%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	93.2%	97.8%	94.4%
		% of Total	69.7%	24.7%	94.4%
	feil	Count	8	1	9
		% within spett	88.9%	11.1%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	6.0%	2.2%	5.1%
		% of Total	4.5%	.6%	5.1%
	No Response	Count	1	0	1
		% within spett	100.0%	.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	.8%	.0%	.6%
		% of Total	.6%	.0%	.6%
	Total	Count	133	45	178
		% within spett	74.7%	25.3%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	74.7%	25.3%	100.0%

a. spett = fann det i ordboka

Vedlegg 35

Tabell 24b: spett * Ditt hovudmål

			Ditt hovudmål		
			nynorsk	bokmål	Total
spett	rett	Count	5	5	10
		% within spett	50.0%	50.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	38.5%	71.4%	50.0%
		% of Total	25.0%	25.0%	50.0%
	feil	Count	7	2	9
		% within spett	77.8%	22.2%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	53.8%	28.6%	45.0%
		% of Total	35.0%	10.0%	45.0%
	No Response	Count	1	0	1
		% within spett	100.0%	.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	7.7%	.0%	5.0%
		% of Total	5.0%	.0%	5.0%
	Total	Count	13	7	20
		% within spett	65.0%	35.0%	100.0%
		% within Ditt hovudmål	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	65.0%	35.0%	100.0%

a. spett = slo ikkje opp, kunne det frå før

